



Universitat Autònoma de Barcelona

TESI DOCTORAL

LLEGIM EN PARELLA

**INFLUÈNCIA DE LA TUTORIA ENTRE IGUALS EN LA
COMPRESIÓ I L'AUTOCONCEPTE LECTOR**

Marta Flores Coll

Director: Dr. David Duran Gisbert

[2012]

**Programa de Doctorat Interuniversitari en Psicologia de l'Educació
Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació**

Agraïments

Aquest ha estat un viatge llarg i sorprenent. Ple de dubtes, incerteses i també moltes alegries i satisfaccions. Un viatge costerut, en certs moments, especialment complexe; en d'altres, en canvi, ha estat un camí ple de llum i matisos. Uns i altres l'han fet especialment únic i entranyable. Tenir l'oportunitat de viure'l ha estat tot un regal i alhora una aventura que, sortosament, no he hagut de fer tota sola. Els meus companys de viatge han estat excepcionals i únics també. Sense ells, aquest treball no hagués arribat a ser mai. Han estat, per això, imprescindibles.

En primer lloc, agraeixo a en David, el meu director, tot l'esforç i dedicació esmerçada en acompanyar-me durant aquest temps d'aprenentatge. Estic convençuda que tots a la vida podem identificar aquella persona (o persones, amb una mica de sort) que són els nostres mestres. Sense cap mena de dubte, ell ha estat el meu MESTRE. Amb el seu acompanyament, suport, rigorositat, coneixement i, sobretot, per la confiança que ha mostrat sempre en mi (més que no pas jo mateixa!) ha estat un guia excepcional d'aquesta aventura d'aprenentatge.

Un altre agraïment per a la Vanessa, amb qui he pogut compartir de prop el camí, i que, en tot moment, m'ha donat suport, ànims, somriures, energies i tantes altres coses! Amb qui he pogut compartir de tu a tu els detalls de la travessia. Ara apartant les pedretes del camí, ara donant-nos la mà per no relliscar precipici avall. Tenir algú que sempre hi és, és un gran luxe! I jo he tingut aquesta sort.

També als companys i companyes del GRAI, que sempre s'han interessat per l'evolució del meu treball i per ajudar-me en tot moment. Especialment a la Sílvia, que sempre ha estat tan disposada a compartir tot el què sap sobre l'Atlas.ti. També, agrair al Reinaldo, company d'Unitat, la seva predisposició i guia en el tractament de dades quantitatives. Així mateix, aquesta recerca no hagués estat possible sense la participació i col·laboració dels centres, mestres i alumnes amb els qui hem treballat. La seva contribució al treball és essencial i única, un sincer agraïment cap a tots ells.

Aquest també ha estat un viatge que ha tingut altres acompanyants, més silenciosos, respectuosos, pacients i que no han deixat de somriure'm i donar-me ànims en tot moment. Malgrat les absències i la distància que he hagut de prendre per poder fer aquest camí, cada un d'ells i elles, es mereixen també tot el meu agraïment. Amics i amigues que sé que quan llegeixin aquestes línies sabran que estic parlant d'ells i que, malgrat voldria, no puc anomenar un per un. Gràcies també a vosaltres!

Un apunt molt especial pels companys de viatge més propers, aquells que sempre m'acompanyen allà on vagi. Dues mares, la Rosa i l'Ana, que han estat en tot moment atentes a donar el seu suport més generós i incondicional (sobretot en aquesta darrera part del trajecte). Gràcies a totes dues!

I ja per acabar, els companys de viatge a qui mai no podré agrair del tot les estones que no he pogut compartir amb ells per estar massa enfeïnada i, malgrat tot, em continuen estimant, abraçant i regalant-me la seva companyia i estimació cada dia. Gràcies Anna, Joan i, especialment, a tu Carles, que sempre has cregut en mi i no m'has deixat defallir per poder arribar fins aquí avui.

Gràcies a tots, de tot cor!

INDEX

I. INTRODUCCIÓ.....	13
1. INTRODUCCIÓ.....	15
1.1 Justificació de la investigació	15
1.2 Estructura del treball	18
II. MARC TEÒRIC.....	21
2. APRENENTATGE ENTRE IGUALS: TUTORIA ENTRE IGUALS.....	23
2.1 Interacció entre iguals i aprenentatge: consideracions prèvies.....	23
2.2 Fonaments teòrics de l'aprenentatge entre iguals	25
2.2.1 El discurs educacional.....	25
2.2.2 La psicologia genètica: aportacions en l'aprenentatge entre iguals	31
2.2.3 La teoria sociocultural: aportacions en l'aprenentatge entre iguals.....	33
2.3 Models teòrics interpretatius	35
2.3.1 Teories explicatives de l'aprenentatge entre iguals.....	35
2.3.2 Propostes marc teòric integrat	37
2.4 Evolució de les investigacions en aprenentatge entre iguals.....	40
2.5 Dimensions de l'aprenentatge entre iguals	43
2.6 Aprenentatge cooperatiu.....	45
2.6.1 Condicions de l'aprenentatge cooperatiu.....	45
2.6.2 Mètodes i tècniques d'aprenentatge cooperatiu	49
2.7 Tutoria entre iguals.....	54
2.7.1 Conceptualització de la tutoria entre iguals.....	55
2.7.2 Tipologia de tutoria entre iguals	56
2.7.3 Potencialitat i limitacions de la tutoria entre iguals.....	60
2.7.3.1 La tutoria entre iguals, un mètode cooperatiu que afavoreix la inclusió.....	61
2.7.3.2 El rol del tutor i el tutorat com a font d'aprenentatge	63
2.7.3.3 Aprendre ensenyant	65
2.7.3.4 L'efectivitat de la tutoria entre iguals en el currículum	67
2.7.4 El desenvolupament de la competència lectora a través de la tutoria entre iguals...71	
2.7.4.1 Pràctiques de recerca de lectura en parella i tutoria entre iguals per a la lectura	
71	
2.7.4.2 Altres recerques sobre tutoria entre iguals per a la lectura.....	76
2.7.5 Recomanacions pràctiques per a l'ús de la tutoria entre iguals	80
2.8 Llegim en parella.....	81
2.8.1 Síntesi del programa.....	82
2.8.2 Resultats inicials de recerca	84

3. COMPETÈNCIA LECTORA: LECTURA, COMPRENSIÓ I AUTOCONCEPTE LECTOR	87
3.1 Introducció.....	87
3.2 Concepcions psicològiques de la lectura.....	90
3.2.1 Perspectiva conductista	91
3.2.2 Perspectiva cognitiva	92
3.2.3 Perspectives constructivistes	93
3.2.3.1 Perspectiva psicogenètica	95
3.2.3.2 Perspectiva sòcioconstructivista.....	97
3.3 Perspectiva interactiva del model de lectura.....	99
3.4 Competència lectora	101
3.4.1 Competència.....	101
3.4.2 Competència lingüística	105
3.4.3 Competència lectora.....	107
3.5 Comprensió lectora	111
3.5.1 Comprensió lectora. Definició i nivells.....	112
3.5.2 Estratègies de comprensió.....	113
3.6 Implicacions educatives de les perspectives psicològiques i models de lectura	
117	
3.6.1 Alfabetització	117
3.6.2 L'ensenyament i aprenentatge de la lectura	119
3.6.3 Ensenyament i aprenentatge de la comprensió lectora.....	125
3.6.4 Programes educatius per afavorir l'aprenentatge de la comprensió lectora.....	128
3.7 La construcció de l'autoconcepte lector	130
3.7.1 L'autoconcepte	131
3.7.2 L'autoconcepte acadèmic.....	134
3.7.3 Autoconcepte i autoeficàcia:	137
3.7.4 Autoconcepte i rendiment acadèmic	138
3.7.5 Autoconcepte i motivació.....	141
3.7.6 Autoconcepte i lectura	143
3.7.7 Autoconcepte, lectura i metacognició	145
III. TREBALL D'INVESTIGACIÓ.....	149
4. OBJECTIUS, HIPÒTESIS I PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ	151
5. MÈTODE	154
5.1 Disseny metodològic de la investigació: multiplicitat metodològica.....	154
5.2 Mostra: centres, alumnes, mestres.....	157
5.3 Instruments de recollida de dades	158

ÍNDIX

5.3.1	Disseny quasiexperimental.....	159
5.3.1.1	Proves d'avaluació de la comprensió lectora - ACL (pre i post-test).....	159
5.3.1.2	Qüestionari Autoconcepte Lector -QALect.....	159
5.3.2	Anàlisi del procés: Protocol documental	165
5.3.2.1	Registres audiovisuals de sessions de lectura en parella	165
5.3.2.2	Materials d'aula.....	166
5.3.2.3	Grups focals	166
5.3.2.4	Qüestionaris finals de valoració del programa	166
5.4	Procediment de la investigació.	167
5.4.1	Fase inicial.....	167
5.4.2	Fase intermèdia	167
5.4.3	Fase final	167
5.5	Anàlisi i tractament de dades.....	167
5.5.1	Disseny quasi experimental.....	167
5.5.2	Anàlisi del procés: anàlisi de la interactivitat	168
6.	RESULTATS	170
6.1	Resultats obtinguts per a la comprensió lectora.....	170
6.1.1	Resultats de l'estudi quasiexperimental.....	170
6.1.2	Resultats de l'anàlisi del procés: comprensió lectora	173
6.1.2.1	Presentació sistema de categories per a la comprensió lectora.....	175
6.1.2.2	Presentació de resultats de l'anàlisi de la interactivitat de la comprensió lectora 183	
6.2	Resultats obtinguts per a l'autoconcepte lector	207
6.2.1	Resultats de l'estudi quasiexperimental.....	207
6.2.2	Resultats de l'anàlisi del procés: autoconcepte lector	214
6.2.2.1	Presentació sistema de categories per a l'autoconcepte lector	214
6.2.2.2	Presentació de resultats de l'anàlisi de la interactivitat de l'autoconcepte lector 223	
7.	CONCLUSIONS.....	251
7.1	Comprensió lectora.....	252
7.2	Autoconcepte lector	262
7.3	Aportacions a la pràctica educativa	269
7.4	Limitacions del treball i línies de futur	275
IV.	REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	278
8.	REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	279
V.	ANNEXOS.....	308
9.	ANNEXOS.....	310

ÍNDIX

9.1	Annex 1 –Qüestionari d’autoconcepte lector.....	310
9.2	Annex 2 - Guions semiestructurats grups focals	312
9.2.1	Guió semiestructurat grups focals: Mestres	312
9.2.2	Guió semiestructurat grups focals: Alumnes	314
9.3	Annex 3 - Fulls d’activitats	315
9.3.1	Full d’activitat original.....	315
9.3.2	Full d’activitat mixt.....	317
9.3.3	Full d’activitat autònom	319
9.4	Annex 4 – Pauta d’autoavaluació.....	321
9.4.1	Pauta d’avaluació original	321
9.4.2	Proposta de pauta d’autoavaluació	322
9.5	Annex 5: DVD - registres audiovisuals.....	324

ÍNDIX DE TAULES

Taula II-1: Evolució de les investigacions en aprenentatge entre iguals	43
Taula II-2: Criteris decisius a tenir en compte en les pràctiques de tutoria entre iguals (Topping, 1996)	57
Taula II-3: Competències bàsiques segons la LOE	105
Taula II-4: Relacions causals entre autoconcepte i rendiment acadèmic (elaborada a partir de Marsh i Seeshing, 1997)	140
Taula III-1: Distribució de la mostra del grup d'intervenció	157
Taula III-2: Instruments de recollida de dades	158
Taula III-3: : Càrrega factorial de l'escala ILS en 2 factors, solució Oblimin (rotació) (N= 95)	164
Taula III-4: Barem d'autoconcepte lector	165
Taula III-5: Resultats pretest de la comprensió lectora en GC i GI	170
Taula III-6: Resultats pretest i postest de la comprensió lectora	171
Taula III-7: Resultats pretest i postest de la comprensió lectora segons el tipus de tutoria desenvolupat.	172
Taula III-8: Resultats pretest i postest de la comprensió lectora segons el rol desenvolupat ...	172
Taula III-9: Presentació categories: segments d'interactivitat i dimensions	174
Taula III-10: Fiabilitat sistema de categories segons el coeficient de correlació de Pearson ...	175
Taula III-11: Presentació categories dimensió 1	176
Taula III-12: Presentació dimensions i categories segment d'interactivitat 2	178
Taula III-13: Presentació dimensions i categories segment d'interactivitat 3	180
Taula III-14: Presentació dimensions i categories segment d'interactivitat 4	182
Taula III-15: Presentació freqüències i pes percentual per segments d'interactivitat de la Seqüència Didàctica	183
Taula III-16: Presentació de resultats segment d'interactivitat 1	184
Taula III-17: Presentació resultats dimensió 2: Abans de llegir	186
Taula III-18: Presentació resultats dimensió 2.2: activació motivació	186
Taula III-19: Presentació resultats dimensió 2.3: exploració del text	187
Taula III-20: Presentació resultats dimensió 2.4: activació de coneixements previs.	189
Taula III-21: Presentació resultats dimensió 2.5: generació d'hipòtesis.	190
Taula III-22: Presentació resultats dimensió 2.7: intervenció professorat	192
Taula III-23: presentació resultats segment d'interactivitat 3: durant la lectura.	193
Taula III-24: Presentació resultats dimensió 3.2: lectura conjunta	193
Taula III-25: Distribució lectures per categories i per centres	194
Taula III-26: Presentació resultats dimensió 3.3: lectura conjunta	195

ÍNDEX

Taula III-27: Presentació resultats dimensió 3.5: intervenció del professorat.....	197
Taula III-28: Presentació resultats segment d'interactivitat 4: després de llegir.....	198
Taula III-29: Presentació resultats dimensió 4: comprovació d'hipòtesis i prediccions.....	199
Taula III-30: Vinculació dimensions 2.5 i 4.1.....	199
Taula III-31: Presentació resultats dimensió 4.2: fer preguntes i respondre-les.....	200
Taula III-32: Presentació recurrència tipus de preguntes de comprensió.....	201
Taula III-33: Presentació dimensió 4.3: identificació d'idees principals.....	204
Taula III-34: Presentació resultats dimensió 4.4: resolució de dubtes de comprensió del tutorat.	206
Taula III-35: Presentació resultats dimensió 4.6: intervenció del professorat.....	206
Taula III-36: Resultats pretest de l'autoconcepte lector en GC i GI.....	208
Taula III-37: Resultats pretest i postest de l'autoconcepte lector en GC i GI.....	208
Taula III-38: resultats pretest i postest de l'autoconcepte lector en GC i GI.....	209
Taula III-39: Resultats pretest i postest de l'autoconcepte lector en tutors i tutorats.....	210
Taula III-40: Presentació categories segment d'interactivitat 1: inici del professorat.....	215
Taula III-41: Presentació categories segment d'interactivitat 2: abans de llegir.....	216
Taula III-42: . Presentació categories segment d'interactivitat 3: durant la lectura.....	217
Taula III-43: Presentació dimensions i categories segment d'interactivitat 4: després de llegir.	218
Taula III-44: Presentació categories segment d'interactivitat 5: lectura expressiva tutorat.....	219
Taula III-45: presentació categories segment autoavaluació.....	220
Taula III-46: Presentació resultats segment d'interactivitat 1: inici del professorat.....	224
Taula III-47: Presentació resultats per dimensions del segment d'interactivitat 2: abans de llegir	225
Taula III-48: Presentació resultats dimensió 2.1: creació d'entorn de treball.....	226
Taula III-49: Presentació resultats dimensió 2.6: valoracions qualitat de la tasca.....	227
Taula III-50: Presentació resultats vinculació dimensions segment d'interactivitat 2 amb categoria 2.6.2.....	228
Taula III-51: Presentació resultats segment d'interactivitat 3: durant la lectura.....	230
Taula III-52: Presentació resultats dimensió 3.1: lectura del tutor.....	231
Taula III-53: Presentació resultats dimensió 3.4: valoracions qualitat lectura.....	233
Taula III-54: Presentació resultats vinculació dimensió 3.3 i categoria 3.4.5.....	234
Taula III-55: Presentació resultats dimensió després de llegir.....	236
Taula III-56: Presentació resultats dimensió 4.5: valoració respostes tasca.....	237
Taula III-57: Presentació resultats vinculació categoria 4.5.2 amb dimensions 4.1, 4.2 i 4.3...	239
Taula III-58: Presentació resultats dimensió 4.6: intervenció del professorat.....	240
Taula III-59: Presentació resultats segment d'interactivitat 5: lectura expressiva tutorat.....	241

ÍNDIX

Taula III-60: Presentació percentatges per dimensions del segment 6. Autoavaluació.....	245
Taula III-61: Presentació resultats segment d'interactivitat 6: Autoavaluació.....	246
Taula III-62: Presentació resultats dimensió 6.7: intervenció del professorat.....	248

ÍNDEX

ÍNDEX DE GRÀFICS

Gràfic III-1: Resultats descriptius: Per què llegeixo?, alumnat tutor.....	211
Gràfic III-2: Resultats descriptius: Per què llegeixo?, alumnat tutorat.....	212
Gràfic III-3: Resultats descriptius: Per què llegeixo?, alumnat tutoria recíproca.....	213

I. INTRODUCCIÓ

INTRODUCCIÓ

- 1.1 Justificació de la investigació
- 1.2 Estructura del treball

1. INTRODUCCIÓ

És ben sabut que qualsevol concepte, objecte, situació, espai, activitat, metodologia... que vulguem definir ens remet a una concepció subjacent i no explícita que emmarca subtilment la nostra visió d'allò que volem comunicar i transmetre a un tercer. La capacitat humana és limitada i subjectiva i, tot i que fa esforços per objectivar la seva visió parcial de la realitat, sempre acaba topant amb altres visions, subjectives també, que ofereixen altres punts de vista que acaben enriquint la visió inicial. Quan aquest procés de transmetre en paraules la realitat observada es fa sobre un objecte físic sembla que podem fer una mitjana aproximació a la seva essència. Però quan es fa sobre un concepte o una activitat humana complexa, multidimensional, i polifacètica, la cosa es complica i només podem esperar que, en fer la nostra aproximació, n'hi hagi també d'altres que enriqueixin la pròpia visualització des d'altres perspectives i dimensions que no havíem copsat i que, probablement, ajudaran a construir entre tots una aproximació molt més rica en matisos i particularitats. Vist d'aquesta manera, aproximar-nos a cada un dels constructes que aprofundirem en aquest treball i mirar-los des de les diferents perspectives que han aportat anteriorment altres estudis, esperem que ens ajudarà a construir una visió – subjectiva, evidentment -, però una mica més completa que les que s'hagin pogut fer anteriorment, sabent que res és abastable en la seva totalitat i que els nostres objectius i interessos destacaran alguns aspectes i en deixaran d'altres en espais més ombrívols i que, per tant, seguirà sent una mirada pròpia i original sobre els fets i realitats en què volem aprofundir. Tenint en compte aquesta premissa i alhora realitat humana, començarem a endinsar-nos en la immensitat del coneixement i destriar allò que recolzi els nostres plantejaments i ens ajudi a interpretar de la manera més objectiva possible els fets que volem observar.

1.1 Justificació de la investigació

Hi ha tres motius de la meua biografia personal i professional que m'han dut fins aquí. El primer (per ser el que ve de més lluny i més personal), el plaer de la lectura. Llegir sempre ha estat una gran font de satisfacció i de plaer personal i íntim. Des dels calorosos estius d'adolescència que, enlloc de fer d'adolescent, em recloïa en un món fantàstic d'aventures i d'imaginació que per res del món podia viure a la realitat; fins aquell desig immens de rebre el regal més preuat: un llibre per viure altres vides!

El segon motiu té a veure amb saber i haver comprovat en milers d'ocasions que pensar, imaginar, dissenyar o construir amb els altres sempre és molt més ric en matisos i en detalls, que no pas treballar sola. Saber que el fet de poder compartir amb altres les pròpies idees, dialogar, decidir, consensuar, cedir, animar, rebre o donar, són activitats que ens enriqueixen i ens ajuden a aprendre de manera engrescadora i motivadora.

El tercer és fruit ja del propi bagatge professional. Fer de mestra durant vint-i-dos anys ha suposat una experiència d'aprenentatge única i compartida amb altres, fruit d'un procés d'interrogació i de cerca de respostes constant que ha anat evolucionant i encaminant les passes cap a aquest treball.

Fer de mestra és molt enriquidor, engrescador i altament recomanable. El plaer i la satisfacció que suposa poder acompanyar els alumnes¹ durant un tram de la seva vida escolar i personal és altament gratificant, però durant aquest camí també te n'adones de les barreres que hi ha i dels entrebancs que cal superar i, de vegades, també pot ser desesperant i poc encisador.

Per una banda, veure que, tot i els esforços i les mesures preses no aconsegueixes que tots els alumnes aprenguin. Adonar-te'n també de les pròpies limitacions i de la falta de recursos professionals per poder oferir propostes efectives de participació i aprenentatge a tots els alumnes, sense haver de fer diferències entre uns i altres.

Com fer-ho per no excloure ningú? Tots a dins de l'aula? És possible? Com?

La inclusió va començar a donar-nos respostes a preguntes que fins aleshores desconeixiem o no havíem sabut trobar.

En el camí emprès al centre on treballava, veure que l'aprenentatge entre iguals era un mètode òptim per poder treballar amb tots els alumnes dins de l'aula, segons les pròpies capacitats i interessos i que, a més a més, podien obtenir resultats positius, ens va il·lusionar. Observar la motivació, l'interès, l'autonomia i la responsabilitat dels alumnes en el propi aprenentatge ens va sorprendre. Comprovar les possibilitats d'aprenentatge, posar-les en pràctica i obtenir èxits ens va encoratjar. Tots ells van ser elements que ens van impulsar a anar més enllà, a conèixer, a cercar i a trobar, finalment, una proposta concreta que ens permetés desenvolupar l'aprenentatge entre iguals i ens ajudés a superar les dificultats trobades i a poder avançar en aquest camí.

El programa *Llegim en parella*, va suposar, en aquell moment, un gran descobriment i contràriament al què es podria pensar, enlloc d'apaivagar els neguits professionals va generar noves preguntes, noves reflexions i nous reptes.

Així és com vaig entrar a formar part del GRAI² (Grup de Recerca d'Aprenentatge entre Iguals) com a formadora dels mestres i de les escoles que han participat en la *Xarxa Llegim en Parella* des del curs 2006-07.

¹ Evitarem l'ús sistemàtic de les formes masculines i femenines per no fer carregós el text i per evitar problemes de concordança. És per això, que a partir d'ara, utilitzarem formes masculines per referir-nos a tots els participants d'aquest estudi, tant dones com homes.

² GRAI: <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/>

L'oportunitat definitiva de poder seguir aprofundint en aquest camí va aparèixer el curs 2008-09, en forma de beca predoctoral com a Personal Investigador en Formació (PIF) de la Universitat Autònoma de Barcelona i de la possibilitat d'investigar sobre la pràctica viscuda i sobre els molts reptes que es van generant en la pròpia pràctica educativa, amb la col·laboració dels centres que han participat en la Xarxa i que se centra en una concepció d'Innovació i Desenvolupament.

Així doncs, l'eix que ha guiat aquest treball de recerca ha estat cercar evidències de la potencialitat (recollint la seva efectivitat i descobrint els elements que cal millorar) del programa *Llegim en parella*, que proposa la tutoria entre iguals com a mètode efectiu per al desenvolupament de la competència lectora; centrant-nos en dos aspectes clau com són la comprensió i l'autoconcepte lector.

Sabem que l'aprenentatge entre iguals, la tutoria entre iguals, és una proposta metodològica que, a hores d'ara, encara està poc estesa en els centres educatius del nostre país i que cal poder oferir a la comunitat educativa mètodes instruccionals vàlids i efectius que els permetin posar en pràctica noves estratègies per atendre la diversitat des d'una perspectiva inclusiva.

En l'àmbit educatiu pren ple sentit investigar en els contextos reals i poder treballar amb els professionals que estan al front de les aules per no oblidar la realitat educativa i treballar en funció de les seves necessitats.

La nostra intenció amb aquesta recerca és doncs la d'oferir a la comunitat educativa els resultats obtinguts per contribuir a la millora del programa *Llegim en parella*, que fins el curs 2011-12 han seguit més de 120 escoles arreu del territori estatal, sent plenament conscients que és tan sols una petita aportació a la pràctica i la qualitat educativa que pot anar sent millorada i enriquida amb les experiències del dia a dia de les aules i els resultats de noves investigacions en aquest sentit.

Aquestes idees es concreten en tres objectius que guiaran el desenvolupament de la investigació que es portarà a terme:

1. Fer una revisió conceptual de l'aprenentatge entre iguals, la competència lectora (comprensió i autoconcepte lector) i les pràctiques de tutoria entre iguals per al desenvolupament de la comprensió lectora.
2. Guiar i participar en una recerca col·laborativa amb mestres i escoles que porten a la pràctica el programa *Llegim en parella*, com una concreció de la tutoria entre iguals per al desenvolupament de la competència lectora.
3. Fer emergir elements de la potencialitat del programa per a la seva optimització seguint el format d'Innovació i Desenvolupament (I+D).

Un cop justificat el treball i concretats els objectius generals, donem pas als detalls sobre l'estructura del treball per tal de poder situar el lector i orientar la seva lectura estratègica segons interessos específics i personals.

1.2 Estructura del treball

Aquest treball s'estructura en cinc blocs. El primer d'ells el de la introducció (en el que se situa aquest text); el segon dedicat al marc teòric on s'emmarca la investigació realitzada; en el tercer gran bloc es recull tot el treball d'investigació fet, en el quart es fa el recull de referències bibliogràfiques consultades. Adjuntarem un cinquè apartat d'annexos en el que s'hi podran trobar documents que poden servir per aclarir alguns aspectes del treball.

La primera part comprèn la introducció, justificació i estructura del treball.

La segona part, el marc teòric, s'estructura alhora en dos capítols. El primer capítol d'aquesta part, es dedica a l'aprenentatge entre iguals on es revisen els fonaments i models teòrics, l'evolució de les investigacions, dimensions de l'aprenentatge entre iguals, les condicions i mètodes d'aprenentatge cooperatiu per finalitzar amb l'apartat de la tutoria entre iguals i la síntesi del programa *Llegim en parella*.

El segon capítol, dedicat a la competència lectora, fa una revisió de les concepcions i perspectives psicològiques de la lectura, fent especial esment a la perspectiva interactiva; segueix amb el concepte de competència, fins arribar a la competència lectora i el seu component fonamental: la comprensió. Seguidament, es dedica un apartat a les implicacions educatives que comporten les diferents perspectives psicològiques i els models d'ensenyament i aprenentatge de la lectura i de la comprensió per arribar a l'anàlisi dels programes educatius que fan referència a la lectura. L'últim apartat d'aquest capítol fa referència a la construcció de l'autoconcepte lector, entès com a constructe que juga un paper fonamental en el desenvolupament de la competència lectora. Revisarem en aquest apartat els aspectes essencials que conformen l'autoconcepte i perfilarem l'estructura bàsica de l'autoconcepte lector, veient també la relació que pot tenir amb la motivació, el rendiment acadèmic, l'autoeficàcia i la metacognició.

En la tercera part del treball, es presenta el treball d'investigació, començant pels objectius, hipòtesis i preguntes d'investigació i a continuació es presenta el mètode de la investigació.

El capítol de resultats s'estructura en dues parts fonamentals, per una banda, es presenten els resultats relatius a la comprensió lectora, amb les dades referides tant a l'estudi quasiexperimental com les dades d'anàlisi del procés i, per una altra, els resultats referents a l'autoconcepte lector, també presentant els resultats quantitativs i posteriorment els d'anàlisi del procés.

El darrer capítol d'aquesta part està conformat per les conclusions que es vertebren en la revisió dels objectius generals, dels objectius de la investigació, de les hipòtesis i les preguntes d'investigació per a cada constructe, en la primera part. Segueixen amb una aportació a la pràctica educativa, per finalitzar amb les limitacions de la investigació i amb les futures línies de recerca que es perfilen a partir d'aquest treball.

En l'apartat d'annexos es podran trobar els documents que poden ajudar a aprofundir i conèixer millor alguns aspectes de la lectura del text. També s'adjunta un DVD amb les mostres audiovisuals dels exemples que s'han posat en el text.

II. MARC TEÒRIC

II. MARC TEÒRIC

2. Aprenentatge entre iguals: Tutoria entre iguals.

- 2.1 Interacció entre iguals i aprenentatge: consideracions prèvies
- 2.2 Fonaments teòrics de l'aprenentatge entre iguals
 - 2.2.1 El discurs educacional
 - 2.2.2 La psicologia genètica: aportacions en l'aprenentatge entre iguals
 - 2.2.3 La teoria sociocultural: aportacions en l'aprenentatge entre iguals.
- 2.3 Models teòrics interpretatius
 - 2.3.1 Teories explicatives de l'aprenentatge entre iguals
 - 2.3.2 Propostes marc teòric integrat
- 2.4 Evolució de les investigacions en aprenentatge entre iguals.
- 2.5 Dimensions de l'aprenentatge entre iguals
- 2.6 Aprenentatge cooperatiu
 - 2.6.1 Condicions de l'aprenentatge cooperatiu
 - 2.6.2 Mètodes i tècniques d'aprenentatge cooperatiu
- 2.7 Tutoria entre iguals
 - 2.7.1 Conceptualització de la tutoria entre iguals
 - 2.7.2 Tipologia de tutoria entre iguals
 - 2.7.3 Potencialitat i limitacions de la tutoria entre iguals
 - 2.7.3.1 La tutoria entre iguals, un mètode cooperatiu que afavoreix la inclusió
 - 2.7.3.2 El rol del tutor i el tutorat com a font d'aprenentatge
 - 2.7.3.3 Aprendre ensenyant
 - 2.7.3.4 L'efectivitat de la tutoria entre iguals en el currículum
 - 2.7.4 El desenvolupament de la competència lectora a través de la tutoria entre iguals
 - 2.7.4.1 Pràctiques de recerca de lectura en parella i tutoria entre iguals per a la lectura
 - 2.7.4.2 Altres recerques sobre tutoria entre iguals per a la lectura
 - 2.7.5 Recomanacions pràctiques per a l'ús de la tutoria entre iguals
- 2.8 Llegim en parella:
 - 2.8.1 Síntesi del programa
 - 2.8.2 Resultats inicials de recerca

2. APRENTATGE ENTRE IGUALS: TUTORIA ENTRE IGUALS

2.1 Interacció entre iguals i aprenentatge: consideracions prèvies

Tan cert com que tota interacció social no sempre és constructiva i enriquidora pels seus participants, també podem afirmar, sense cap mena de dubte i avalats per un bon nombre d'investigacions, que qualsevol interacció no és, per si sola, portadora d'aprenentatge (Duran, Torró i Vila, 2003; Echeita, 1995).

Entenent que, sota unes determinades condicions la interacció social pot esdevenir font d'aprenentatge, tal i com es planteja des de la perspectiva sòcioconstructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge, i que més endavant detallarem en els fonaments teòrics en què se sustenta l'aprenentatge entre iguals; és imprescindible que enfoquem la interacció que es produeix en els contextos educatius cap a la construcció del coneixement. És evident que aquesta ja és una pràctica força habitual en els centres docents des de fa unes dècades. També sabem que, des de perspectives més tradicionals i transmissives, encara avui podem trobar de manera no majoritària però sí habitual en els centres educatius del nostre context, que la interacció considerada útil per a la producció de coneixement i aprenentatge és exclusivament la que s'estableix entre professorat i alumnat. Des d'aquest model es consideraven poc profitoses i menys productives les interaccions que es poguessin produir entre els alumnes i, per tant, eren evitades tant com fos possible ja que es prenien com una pèrdua de temps, una molèstia per allò que realment era important, aprendre.

Actualment, però, les perspectives i les investigacions que les avalen, han canviat aquesta visió més tradicional del fet educatiu i han possibilitat que prenguin especial rellevància els intercanvis comunicatius que es produeixen entre els mateixos alumnes per fomentar la construcció del coneixement. És per aquest motiu, que ha augmentat l'atenció cap a les interaccions que es produeixen entre els estudiants o iguals en els contextos educatius formals. Però com dèiem, no dirigides cap a les interaccions lliures que no tenen perquè produir aprenentatge, sinó enfocades cap a les interaccions estructurades i guiades pel professorat que possibilita, en certs moments i sota certes condicions, que els propis alumnes facin de mediadors entre els continguts a aprendre i altres alumnes.

És per això que en aquest apartat ens dedicarem a ressaltar aquells aspectes que, apuntant en aquest sentit, ens ofereixin les bases per poder elaborar un marc teòric sobre l'aprenentatge entre iguals prou sòlid per poder desenvolupar posteriorment la nostra investigació sobre tutoria entre iguals i concretament centrada en el programa *Llegim en parella*.

Però anem a pams. Si seguim el fil del discurs iniciat ens adonarem que la interacció i, concretament, la que es produeix entre iguals pren protagonisme i serà un element clau a l'hora d'analitzar les diferents perspectives tant teòriques com pràctiques sobre l'aprenentatge entre iguals. Per tant, es tractarà de veure i construir un model explicatiu de la transformació de les interaccions en aprenentatge. O dit d'una altra manera, veure quines propostes teòriques i metodològiques són prou efectives per obtenir aprenentatge a partir de les interaccions que es produeixen a les aules, entre alumnes. Però no ens podem quedar només a aquest nivell, sinó que cal veure també la potencialitat de la interacció a nivell afectiu, emocional i relacional, tal i com ens fan notar Colomina i Onrubia (2001). Segons la seva proposta, en la interacció, no només cal fixar-se en el nivell cognitiu que afecta a la construcció de significats, sinó que la interacció també mostra un alt grau de potencialitat en l'atribució positiva de sentit a l'aprenentatge. Caldrà doncs tenir en compte aquests dos nivells a l'hora de portar a terme l'anàlisi de la interacció entre els alumnes.

Abans de poder seguir endavant, ens sembla oportú aturar-nos en el terme iguals, ja que al ser utilitzat en una diversitat de disciplines (dret, sociologia,...) pot portar a fer-ne una interpretació poc ajustada a la que prendrà en aquest text. Per això, creiem necessari compartir el significat que donem a aquest concepte per entendre des de quina concepció d'iguals estem tractant d'explicar les interaccions que es produeixen a l'aula o en el si del centre i que, en alguns casos, s'orientaran a l'obtenció d'aprenentatges. El terme iguals, tal i com introdueix Monereo a Duran i altres (2003), es refereix a persones que es troben a un nivell de proximitat tant de coneixements com d'interessos i estratègies i que, amb un entrenament adequat, poden plantejar-se conflictes i oferir-se determinades ajudes que resultin significatives per al progrés i l'aprenentatge. Per tant, el concepte iguals queda delimitat en aquests termes, en aquest treball, ja que considerem també que tots i cada un dels alumnes que tenim a les aules tenen les seves singularitats i especificitats com a persones i són, evidentment, diferents dels seus companys; conformant així una diversitat d'alumnat que, com anirem veient al llarg d'aquest capítol, és necessària per poder desenvolupar l'aprenentatge cooperatiu a les aules.

Un cop compartit aquest significat que podria donar peu a interpretacions poc ajustades a la nostra concepció, seguim descabdellant i aprofundint el fil obert de la interacció entre alumnes a l'aula. Des d'aquesta perspectiva, l'aula esdevé una situació comunicativa en la que es produeix un procés interactiu d'intercanvi i regulació de processos psicològics que tenen lloc a través del llenguatge.

2.2 Fonaments teòrics de l'aprenentatge entre iguals

2.2.1 El discurs educacional

El llenguatge és un instrument (en termes vigotskians) clau i fonamental per explicar i tractar de millorar l'ensenyament i l'aprenentatge (Coll, 2001). És per això que, tal i com ens fa notar Coll, a partir dels anys seixanta i fins l'actualitat, nombrosos autors s'han dedicat a realitzar estudis dels intercanvis comunicatius que tenen lloc en els contextos educatius amb diferents enfocaments que abasten diferents camps que van des de la sòcio o la psicolingüística, passant també per disciplines com l'antropologia i la sociologia, i també analitzats des de punts de mira més en línia amb la psicologia educativa i del desenvolupament. El fet de l'atenció del discurs des de tantes diferents perspectives fa que s'hagi pogut enriquir el coneixement en aquest camp, però també pot haver passat que s'hagi produït una dispersió elevada i que això hagi diluït lleugerament la importància d'aquesta nova disciplina emergent (Green, 1983), tal i com l'anomenen alguns autors. Tot i que Coll ja ens adverteix en aquest sentit i ens fa notar que no es tracta d'una nova disciplina integradora, sinó que cal interpretar-la com un espai multidisciplinari en el què hi convergeixen les diferents posicions i hi fan les seves aportacions.

Seguint amb el que ens explica Coll, destaquem a continuació tres línies de treball que ens sembla que poden ser determinants per contextualitzar i situar la nostra investigació i que ens aportaran les bases necessàries per poder construir el cos de coneixements que ens guiaran al llarg d'aquest estudi.

Per una banda, tenir en compte les idees clau plantejades per Green (1983) i recollides per Coll (2001) sobre el discurs a l'aula i que tenen plena vigència en aquesta investigació: entendre la interacció cara a cara com un procés regulat per normes, patrons i pautes que cal identificar per poder comprendre la intencionalitat educativa que contenen; compromís d'establir una estructura de participació (tant a nivell acadèmic com social) que reguli les actuacions que es produeixin en cada un dels contextos d'interacció; impossibilitat de desvincular el significat del context específic en què es produeix; el desplegament imprescindible de processos cognitius de naturalesa inferencial per a la comprensió i construcció de significats; l'especificitat i singularitat de les aules com a contextos comunicatius; i, en darrer lloc i no per això menys important, observar l'ensenyança com un procés comunicatiu asimètric. En una revisió posterior i des d'una perspectiva etnogràfica i a través de l'anàlisi del discurs Gee i Green (1998) integren i enriqueixen aquestes dimensions clau del llenguatge. Destaquem d'aquesta revisió tres conceptes:

- Significats situats (*situated meanings*). Es produeix la negociació de significats durant la interacció social entre les persones que hi participen.

- Models culturals (*cultural models*). Aquests espais es construeixen a partir dels coneixements i punts de vista de cada persona que intervé en la negociació de continguts. És un model construït i compartit pels propis individus que prenen part d'una situació i que els serveix com a guia per a la presa de decisions. Tenen la particularitat que no són fixes ni complets i admeten reconstruccions; a més a més es poden compartir en altres espais.
- Caràcter reflexiu del llenguatge (*reflexivity*). Manera en què el llenguatge pren un significat específic en el context en el que és usat, mentre simultàniament es van construint els rols i obligacions pel context canviant (no estàtic). Cal fer una anàlisi de les seqüències de parla i acció connectades i no individuals per comprovar si formen part de patrons de normes de conversa.

En segon lloc, Mercer (1997) considera, seguint a Vigotski, que el llenguatge és un poderós instrument psicològic (de representació i pensament) i cultural (de comunicació). I és a través d'aquestes dues funcions que ens podem representar els nostres coneixements i donar sentit a les nostres experiències i activitats ja que converteixen el llenguatge en una forma social de pensament. És doncs un instrument que ens permet compartir amb els altres tot el que som i sabem i contrastar els sabers i percepcions pròpies amb els d'altri per poder elaborar-ne de nous que representin un avenç respecte els inicials. En el fons es tracta de fer servir el llenguatge com un instrument que ens permet pensar i aprendre dels altres i amb els altres.

Ja en el seu moment, Edwards i Mercer (1988) fan una aproximació al discurs educacional entenent l'aula com una situació comunicativa i enumerant una sèrie de regles bàsiques del discurs educacional que són específiques del context educatiu i que es conformen per una sèrie de convencions que empren els usuaris del llenguatge per mantenir uns tipus particulars de conversa. Són regles implícites, la majoria de vegades, que formen part del context de qualsevol conversa i s'abasteixen del coneixement que tenen els participants en diferents tipus de conversa. Una altra de les particularitats que tenen aquestes regles bàsiques és que, si bé són preestablertes i compartides pels participants, es construeixen i evolucionen amb les pròpies aportacions dels participants i no només això sinó que també, són modulades i influïdes per diversos i variables factors contextuals. Tot i així, s'emmarquen en les exigències disciplinars d'un conjunt de regles d'interpretació més àmplies que són la base d'una participació assolida en el discurs educacional.

El llenguatge, com assegura Mercer (1997), no és un simple sistema de transmissió d'informació sinó que és un sistema que possibilita pensar col·lectivament; ens permet formar xarxes intel·lectuals per comprendre l'experiència i resoldre problemes; dóna la possibilitat de crear coneixement als recursos individuals amb recursos col·lectius de coneixement i amb

procediments per actuar sobre la realitat. El llenguatge ens pot ajudar a comprendre perquè l'activitat conjunta és més o menys eficaç i ajudar-nos a millorar la pràctica educativa.

És per això que diversos autors s'interessen per aquest fet i han indagat sobre la intervenció del llenguatge en la construcció col·laborativa del coneixement. Barnes (1976) i Barnes i Todd (1977) ja es van dedicar a analitzar i comprendre les relacions entre el llenguatge que utilitzen els alumnes mentre treballen en petits grups i els processos i resultats de l'aprenentatge. En aquest context, plantegen dos possibles usos del llenguatge, l'un de caràcter marcadament cultural i un segon que se centra en l'ús psicològic del llenguatge. El primer, anomenat parla de presentació, pren el llenguatge com a instrument de comunicació (ús cultural) per compartir i exposar idees i punts de vista de manera clara i explícita; i el segon (psicològic) té una funció dins de l'aprenentatge i fa referència a l'aprendre parlant. Ens referim a la parla exploratòria que és la que emergeix quan els estudiants pensen i raonen en veu alta i parlen, reflexionen i reinterpreten coneixements propis i aliens per, finalment, prendre decisions conjuntes sobre les alternatives i punts de vista diferents.

Però, i en això coincideixen Mercer, Barnes i Todd, no n'hi ha prou, com ja esmentàvem al principi d'aquest apartat, amb proposar als alumnes una tasca en grup i esperar que l'abordin de manera espontània amb una conversa exploratòria que possibiliti els aprenentatges. Aquest tipus de conversa requereix un disseny previ concebut i estructurat de manera deliberada per tal d'estimular aquest tipus de parla entre els alumnes.

Mercer (1997), seguint en la línia de Barnes i Todd, enuncia les característiques de la parla que afavoreixen especialment la comprensió dels continguts i tasques. Tenint en compte els dos usos que ja hem esmentat, el cultural i el psicològic, aquest autor identifica tres tipus de converses que es donen habitualment en els contextos educatius:

- Conversa de discussió o de debat: destaca pel desacord dels participants i per la presa de decisions individuals. Es produeixen intercanvis breus per afirmar els propis punts de vista. Intents esporàdics i no satisfactoris de construir conjuntament respostes consensuades i amb reflexió crítica i elaborada.
- Conversa acumulativa: s'estableix un diàleg positiu però no crític ni aprofundit. Es construeix un coneixement comú per acumulació d'idees. Es caracteritza sobretot per les repeticions, confirmacions d'idees i elaboracions.
- Conversa exploratòria: els participants tracten de manera crítica però alhora constructivament les idees dels altres. S'ofereixen afirmacions i suggeriments per poder ser preses en consideració de manera conjunta. En aquest tipus de conversa s'han de qüestionar i defensar les afirmacions que es fan i justificar i elaborar hipòtesis alternatives

per als punts conflictius o que generen dubtes. En comparació amb les dues tipologies de conversa anteriors, *el coneixement es justifica més obertament i el raonament és més visible en la conversa* (Mercer, 1997, pàg: 116). El progrés sorgeix, doncs, de l'acord conjunt a què s'hagi arribat. És un tipus de conversa, doncs, que afavoreix la coconstrucció d'idees i els processos d'autoregulació que es realitzen a partir del propi llenguatge.

Ens sembla interessant destacar que Mercer ens situa aquests tipus de converses com a categories analítiques (no descriptives) i proposa que, aquests tres tipus de converses, es converteixin en tres formes socials característiques de pensament que ens ajudin a comprendre de quina manera utilitza la gent les converses reals per pensar conjuntament. I a continuació ens descriu com fer l'anàlisi de les converses a tres nivells d'aprofundiment:

1. Lingüístic: analitza la conversa com a text parlat.
2. Psicològic: anàlisi de la conversa com a pensament i acció.
3. Cultural: implica consideracions sobre l'adequació del discurs al context cultural de l'educació formal on succeeix.

Si ens detenim i aprofundim en el què ell anomena el nivell psicològic, veurem que elabora una certa classificació dels tipus de converses segons les relacions psicosocials que s'estableixen entre els membres participants en els diferents diàlegs.

Així és com situa la conversa de debat, en un context competitiu ja que es verbalitza la informació que es posseeix sense compartir-la i s'evidencien les diferències d'opinions amb un enfocament generalment defensiu. També analitza la conversa acumulativa sota un punt de vista on hi ha un nivell més alt de relació i implicació amb els altres participants ja que aquest tipus de conversa es mou en un pla més solidari i de confiança i es requereix en tot moment la repetició i confirmació constant de les idees i opinions de tots els que hi intervenen. I, en darrer terme, la de tipus exploratori, que implica el raonament com ja hem dit, que té com a regles bàsiques observar i considerar els punts de vista de tots els participants, que es tinguin en compte i s'avaluïn totes les propostes i que els acords presos siguin explícits i condueixin a la presa de decisions i accions. Així com en la primera, pot haver-hi molta interacció el raonament que implica és molt individualitzat; en la segona, l'acumulativa, es comparteixen idees i informació i es poden prendre decisions comunes, però el procés de construcció del coneixement és poc constructiu en el sentit que no hi ha massa espai per a les refutacions o per als conflictes constructius. En canvi, quan s'admet el conflicte o l'oberta acceptació de les idees, la conversa exploratòria pren rellevància i esdevé la més efectiva de les tres per resoldre problemes a través de l'activitat cooperativa.

I després d'aquesta anàlisi extensa a les interpretacions del discurs educacional que fa Mercer, ens interessa revisar també les aportacions que van fer Sinclair i Coulthard (1975) sobre els trets distintius del discurs educacional. Sostenen aquests autors que l'estructura del discurs educacional és jeràrquica amb nivells successius encaixats. A destacar entre els seus treballs és la proposta que fan de l'estructura bàsica d'interacció a l'aula, l'estructura d'intercanvi IRF. En aquesta estructura, la seqüència d'interacció (entre professor i alumnes) consta de tres fases: una inicial (I) que és generada normalment per part del professor i sovint adopta la forma de pregunta; una segona de resposta (R) de l'alumne interpellat; i una retroalimentació o *feedback*³ (F) per part del professor a la resposta de l'alumne. En aquest aspecte, Wells (2001) ens fa notar que es produeixen discrepàncies entre alguns autors ja que, mentre n'hi ha alguns que consideren que aquesta estructura de diàleg triàdic està molt ben dissenyada i respon perfectament a l'assoliment dels objectius de l'educació; els altres, consideren que es fa un ús abusiu d'aquest tipus de discurs excessivament dirigit i controlat pel professor que, a més a més, fa preguntes de respostes conegudes. Wells, però, sosté que aquest tipus de discurs serà adequat segons les finalitats per a les que s'usi.

Una de les seves aportacions prové de fer una reinterpretació del tercer component de l'estructura, el *feedback* (F). La seva proposta passa per ampliar la visió d'aquesta darrera estructura i en comptes d'entendre-la des de la perspectiva més limitada d'avaluació, proposa que sigui de seguiment i així possibilitar nous cicles d'intercanvis a través del llenguatge.

Però, com podem veure, aquesta estructura remet a una concepció tradicional de l'ensenyament i aprenentatge en la que el professor (o tutor en el cas de la tutoria entre iguals) pren el paper protagonista i de guia; i l'alumne (o tutorat) respon als requeriments del professor amb un tancament per part d'aquest en forma de *feedback* o seguiment. Molts alumnes, especialment els tutorats, entenen que aquest és el model d'interacció a seguir en qualsevol proposta d'aprenentatge entre iguals (Graesser, D'Melo i Cade, 2009) i el repeteixen en el cas de tutories espontànies. Però en el cas de tutories entre alumnes en les que s'ensinistra els participants a enfrontar-se junts a la resolució de dubtes i problemes s'observa un canvi en l'estructura de la pauta d'interacció passant de tres fases (IRF) a cinc estadis (IRFCA) (Graesser i Person, 1994; Graesser i altres, 2009). Segons detallen aquests autors aquestes cinc fases s'estructuren de la següent manera:

- El tutor fa una pregunta o planteja un problema. (I)
- El tutorat dóna una resposta inicial. (R)
- El tutor dóna un petit *feedback* segons la qualitat de la resposta. (F)
- Tutor i tutorat estableixen un torn de diàleg per millorar la qualitat de la primera resposta donada. (C)

³ Hem optat per utilitzar aquest terme en anglès donat el seu ús freqüent en la nostra llengua.

- El tutor avalua si el tutorat ha fet una bona comprensió de la resposta. (A)

Aquest marc de tutoria de cinc passos implica la discussió col·laborativa, l'acció conjunta i l'estímul pels estudiants per construir coneixement de manera activa en comptes de rebre el coneixement (Graesser i altres, 2009). El diàleg que s'estableix entre tutor i tutorat en el quart estadi d'aquesta seqüència d'interacció és el que marca la diferència amb altres estructures que provenen de concepcions més tradicionals de la seqüència d'ensenyament-aprenentatge Graesser i altres (2009). Person i Graesser (1999) també destaquen les següents actuacions que poden desenvolupar les parelles d'alumnes en aquest estadi col·laboratiu:

- Insinuar, donar pistes (*Hinting*). El fet de no donar la resposta directa i enlloc d'això donar pistes de manera indirecta, es comparteix la càrrega cognitiva o la responsabilitat per a la resolució de l'activitat entre tutor i tutorat.
- Apuntar o induir (*Prompting*). Es tracta d'iniciar una frase amb informació rellevant i s'atura marcant, amb l'entonació i la pausa, el senyal que dona peu al tutorat a completar la informació que falta. Es tracta doncs d'una tècnica d'omplir el buit.
- Unió, ajust o enllaç (*Splicing*). La conversa s'entrellaça a mida que es va desenvolupant i pren significació. Els tutors estan atents per introduir informacions correctes, corregir o completar respostes i evitar situacions errònies o compromeses per al tutorat.
- Extracció d'informació (*Pumping*). El tutor aconsegueix més informació del tutorat a través de *feedback* positiu, neutre o amb demandes explícites. Servirà al tutor poder situar més càrrega cognitiva en el tutorat i comprovar si raona de manera correcta o formula errors de comprensió. S'usa habitualment quan el tutorat no s'equivoca.
- Resum (*Summarizing*). Després de la construcció col·laborativa de la resposta correcta o solució del problema, es pot fer un resum del contingut. Per regla general el tutor és qui se n'encarrega, però també pot demanar al tutorat que ho faci i així poder demostrar el domini del contingut treballat.

En darrer lloc destacar que, en les investigacions realitzades per Duran (2002) i Duran i Monereo (2005), s'identifiquen tres estructures d'interacció en una experiència de tutoria entre iguals (fixa i recíproca) a l'àrea de composició escrita. Aquestes tres estructures es produeixen en contextos de tipologia cooperativa:

- IRF: seqüència tradicional. Comença amb l'inici de l'activitat conjunta que pot generar diferents missatges d'Iniciació (en forma de preguntes, exemples, plantejament de problemes,...). Seguidament es produeix una Resposta a la demanda feta en el primer pas. I, per últim, el *Feedback*, que inclou la valoració i oportunitat de la resposta. Aquest darrer pas, pot generar nous missatges de *feedback*.
- IRCA: seqüència de caire tutorial. Coincideix en les dues primeres actuacions (I,R) amb la seqüència anterior, però a continuació es produeix una seqüència de Cooperació guiada

pel tutor, que es millora a través d'un cicle d'intercanvis de caire cooperatiu que acaben amb una resposta que finalment Avalua el tutor.

- ICA: seqüència de caire col·laboratiu. Aquesta darrera seqüència identificada comença amb l'Inici de la mateixa manera que les dues precedents; a partir d'aquí tots dos membres de la parella (tutor i tutorat) entren en un cicle de Cooperació en la que s'entén que la resposta cal construir-la conjuntament. És per tant, de caire més col·laboratiu i s'acaba després d'un cicle constructiu de la resposta, donant pas a l'Avaluació.

Aquestes interessants aportacions ens permetran reflexionar sobre les estructures que es produeixen en les interaccions entre iguals que analitzarem en aquest treball d'investigació.

Tancarem aquest apartat amb dues reflexions que ens serviran també per donar peu al següent. Per una banda, destacar i insistir en la importància del llenguatge com a instrument que, usat en condicions òptimes, permetrà garantir l'aprenentatge a través de la interacció. Subratllem, tal i com afirmen Thurston, Van de Keere, Topping, Kosack, Gatt, Marchal, Mestdagh, Schmeinck, Sidor i Donnert (2007) que la qualitat de la conversa constitueix un element essencial en els contextos d'aprenentatge entre iguals.

Per l'altra, i coincidint amb Batista i Rodrigo (2002), creiem necessari analitzar el discurs argumental i la seva articulació en el procés interactiu des de la confluència de dues línies teòriques (piagetiana i vigotskiana) que, sota el nostre entendre, tot i tenir punts d'enfrontament clars, es poden prendre com a complementaris en contextos d'aula i en el marc de la interacció entre iguals. Per això, tot seguit, en el següent apartat, analitzarem aquests marcs teòrics que donaran suport al constructe de l'aprenentatge entre iguals.

2.2.2 La psicologia genètica: aportacions en l'aprenentatge entre iguals

Seguint el fil de la interacció entre iguals i prenent el discurs educacional com a element clau que configura les relacions d'aprenentatge dins els contextos escolars, analitzarem en aquest apartat quins són i d'on provenen els fonaments conceptuals que sustenten i ens permeten explicar el com i el perquè de l'aprenentatge entre iguals.

En primer lloc, les aportacions que va fer Piaget des de la psicologia genètica, o des del *constructivisme cognitiu* tal i com l'anomena Coll (2001), van formar part de les primeres investigacions sobre aprenentatge entre iguals i es van centrar a integrar els processos cognitius i les pautes interactives en un marc teòric comú (Coll i Colomina, 1990).

Piaget pren l'alumne com a subjecte actiu que coneix el món que l'envolta i actua sobre ell alhora que hi reflexiona. És per això que es converteix en un constructor del seu propi coneixement. Aquest procés constructiu es tradueix en una interacció constant entre el que ja coneix i el món

que té per descobrir. Quan el subjecte actua sobre l'objecte intenta sempre realitzar una interpretació del que està passant i això fa que hagi de refer els esquemes previs que tenia sobre els coneixements elaborats i interioritzats.

Tot i que Piaget (1978) considera que aquests processos de construcció i reconstrucció del coneixement es generen de manera interna i individual, reconeix la interacció amb els altres, i especialment entre els infants, com una eina fonamental per al desenvolupament, ja que provoca la confrontació de punts de vista moderadament divergents que es concreten en conflictes sociocognitius, que conformen l'element central en la seva teoria.

Aquests conflictes provoquen canvis en els individus i en la realitat propera, en la vessant social, per exemple, s'avança en la millora de la comunicació, la presa de consciència i l'acceptació i reconeixement dels punts de vista dels altres. El conflicte cognitiu encamina els individus cap a una dinàmica interna de revisió, modificació, reorganització o diferenciació de les representacions actuals que tenen cap a la direcció desitjada (Coll, 2001).

D'aquesta manera es succeeix un continu d'equilibris i desequilibris que condueixen a l'activació de mecanismes d'acomodació i d'assimilació que pretenen explicar el procés de desenvolupament i aprenentatge. Això és així ja que quan es produeix un conflicte i es desequilibra el sistema, es tendeix a superar-lo mitjançant processos de regulació que comprenen: substitució, ampliació, reorganització, diferenciació i coordinació dels esquemes disponibles i així és com s'assoleixen estadis cognitius superiors fruit de la revisió dels esquemes previs.

La interacció entre iguals és un mitjà que pot ocasionar desequilibri, i consegüentment, desenvolupament. Si Piaget no li atorga excessiva atenció més que com a detonant dels processos psicològics interns que propicien l'aprenentatge; pels seus deixebles de l'Escola de Psicologia Social de Ginebra, en canvi, pren rellevància la perspectiva social i els mecanismes que influeixen en el desenvolupament cognitiu. D'alguna manera, s'emfasitza la interacció entre iguals entenent que exerceix un paper fonamental en la generació del conflicte sociocognitiu i, per tant, de l'aprenentatge.

D'aquesta manera, Mugny i Doise (1983) se situen en una concepció de caire interaccionista i constructivista i reflexionen sobre els guanys obtinguts a partir del conflicte sociocognitiu originat en la interacció amb altres resumint-los en tres aspectes: presa de consciència d'altres possibles respostes i acceptació de la possible validesa d'aquestes, així com també la possibilitat que l'estudiant esdevingui una peça activa cognitivament parlant.

Fiz (1993), per la seva part, recull les investigacions dutes a terme per Doise, Mugny, Perret-Clermont i Saló i destaca sis conclusions que es deriven dels seus treballs:

- Superioritat del treball col·lectiu respecte el treball individual. Es produeix sota certes condicions estructurals i organitzatives de la interacció, la naturalesa de la tasca i la relació social que s'estableixi entre els participants.
- Progrés individual obtingut després de la interacció social i mantingut a posteriori en situacions individuals.
- Progressos autèntics: generalitzables i estables en el temps.
- El conflicte sociocognitiu com a font de progrés. Diferents visions dels subjectes originen nova construcció de solucions.
- Necessitat de comptar amb certs prerequisits cognitius (nivells de competència inicial suficients per abordar el conflicte plantejat) i regulació social en contextos de cooperació.
- Marcatge social. La diferència entre la resposta que construeix el subjecte (producte de la interacció social) i els esquemes cognitius de què disposa origina el conflicte sociocognitiu.

Cal prendre els resultats d'aquests estudis amb precaució donat que es considera que tenen certes limitacions, ja que van fer un ús excessiu de situacions descontextualitzades (es van realitzar fora de les aules, en situacions de laboratori), focalitzant l'atenció en els canvis registrats entre els pretest i postest i a més a més, no van superar la dificultat de mesurar la generalització i duració del canvi cognitiu (De Lisi i Golbeck, 1999). Afegir també que, en aquests estudis, se seguia considerant com a unitat d'anàlisi la conducta individual donant poca importància al procés interactiu seguit.

2.2.3 La teoria sociocultural: aportacions en l'aprenentatge entre iguals.

La teoria sociocultural, amb Vigotski com a màxim representant, és l'altre marc de referència sobre el qual se sustenta l'aprenentatge entre iguals. Sosté Vigotski (1988) que la interacció amb els altres és la que promou l'aprenentatge i el desenvolupament. És per això que, des d'aquesta perspectiva, la interacció social s'interpreta com a mecanisme clau per al desenvolupament.

Des del marc de la teoria sociocultural, Vigotski formula la Llei de la doble formació de les funcions psicològiques superiors que sosté que qualsevol desenvolupament cultural de les persones es produeix en dos plans diferents i de manera seqüenciada: primer en el pla interpsíquic o social i seguidament en el pla intrapsíquic o individual.

El pla social esdevé en les situacions on es produeix interacció entre persones. És en aquest pla social o interindividual on emergeixen les activitats psicològiques superiors tals com el pensament, l'atenció o la memòria voluntària entre d'altres. En aquestes situacions d'interacció o

d'activitat conjunta amb altres persones es crea un espai intersubjectiu en el que es comparteixen referents i representacions sobre el coneixement i/o tasca a resoldre. En aquest espai, la ZDP - Zona de Desenvolupament Proper- en termes vigotskians, perquè es produeixi aprenentatge hi calen subjectes que siguin més competents que altres (Vigotski parla de nens i adults) en el maneig d'instruments mediadors (signes o eines) i que facin el paper de mediadors entre la capacitat real dels individus i la capacitat potencial que tenen. Es tracta de fer avançar els alumnes des del punt en què poden actuar de manera autònoma, sense ajuda (Nivell de Desenvolupament Real), fins al Nivell de Desenvolupament Potencial, que és l'espai on l'individu té capacitat per actuar també però només amb l'ajuda d'altres. En aquesta zona (Zona de Desenvolupament Proper) es produeix el procés d'internalització o de reconstrucció interna de les activitats externes, l'aprenentatge que precedeix al desenvolupament.

Tot i que Vigotski deixa clar que el paper de mediador l'ha d'exercir una persona amb més habilitat en l'ús de signes i d'eines socials (sovint identificada amb l'adult), ja que només aquest té la capacitat per poder ajustar les ajudes que cada aprenent necessita per poder avançar des del seu nivell de desenvolupament real al potencial; el cert és que, des del marc de l'aprenentatge entre iguals, es considera la possibilitat que els propis alumnes puguin adoptar el paper de mediadors en determinades situacions i contextos per diverses raons:

- Els resultats dels estudis comparatius en què es considera que els adults exerceixen millor el paper de mediadors es va fer amb alumnes que no havien estat formats per a aquesta tasca. Per tant, podem prendre com a certa aquesta premissa en el cas de les interaccions espontànies, però no així en les que es forma especialment els alumnes en la tasca de mediadors.
- El context escolar en general fa difícil que el professorat pugui atendre cada un dels alumnes de manera individual. És per això que, pensar que els mateixos alumnes poden exercir el paper de mediadors en certes situacions i contextos, ens permet poder posar en pràctica, de manera natural i sostenible, l'enfoc socioconstructivista sense haver de renunciar per això a cap dels seus principis bàsics.

Respecte el primer argument, hi ha investigacions que destaquen el perquè la mediació d'un igual pot ser millor, fins i tot, que la d'un adult. Per exemple, Good i Brophy (1997) consideren que la mediació d'un igual pot ser més efectiva que la d'un adult adduint les següents raons: l'igual fa un ús de vocabulari i exemples més adequats a l'edat; és un recent aprenent del contingut/tasca/material i, per tant, recorda amb més facilitat els possibles entrebancs i problemes amb què pot haver-se d'enfrontar el nou aprenent; i, a més a més, els iguals es mostren més directes en la resolució dels dubtes que els adults. També Gómez (1998) destaca la possibilitat

que els alumnes siguin millors mediadors que els adults pel fet de tenir més facilitat per a la representació dels objectius i de l'ajuda mútua.

Un cop revisades les dues teories, tot i reconeixent les divergències que hi ha entre elles, volem tornar a destacar la seva complementaritat en el context de l'aula i respecte a la interacció entre iguals. Segons Serrano i González-Herrero (1996), els treballs provinents de la teoria genètica i més concretament de l'Escola de Ginebra, posen l'accent en la contradicció i el conflicte i plantegen grups moderadament divergents per a la co-operació; la perspectiva sociocultural subratlla la col·laboració i planteja els grups homogenis per a la col·laboració i les relacions tutorialmentals per a la mediació.

2.3 Models teòrics interpretatius

Un cop revisats els fonaments teòrics que sustenten l'aprenentatge entre iguals ens cal revisar les opcions per bastir un marc conceptual explicatiu de l'aprenentatge entre iguals. Cal dir que no hi ha una única proposta i, de moment, no hi ha acord generalitzat en la comunitat científica sobre quina és l'opció que mereix ser presa en consideració com a model teòric interpretatiu.

Existeixen dues posicions diferents des de les quals s'intenta construir el model teòric. D'una banda, hi ha investigadors que aposten clarament per recollir les teories psicològiques de caire general que podrien donar peu a poder definir el model teòric sobre l'aprenentatge entre iguals. Aquesta proposta és la que fan Kagan i Kagan (2009) i que tot seguit exposarem. L'altra posició és la d'autors com Murray (1994), Slavin (1996), Johnson i Johnson (2009) i Topping i Ehly (1998, 2001); que han fet esforços d'integració de les teories psicològiques existents i han dissenyat un marc explicatiu integrat per donar resposta al buit que representa no poder disposar d'un marc conceptual comú. Tot i això, com ja hem apuntat prèviament, els seus plantejaments no han aconseguit el consens i recolzament unànime de la comunitat científica.

2.3.1 Teories explicatives de l'aprenentatge entre iguals

Kagan i Kagan (2009) recullen un seguit de teories que, per les seves característiques intrínseques, poden donar resposta al perquè l'aprenentatge entre iguals pot produir aprenentatge i que aquests autors proposen que poden servir de guia en l'elaboració dels referents conceptuals de l'aprenentatge entre iguals.

Esmenten vuit teories que expliquen perquè es produeix l'aprenentatge en situacions d'interacció entre iguals en el marc de dissenys cooperatius d'ensenyament i aprenentatge:

- Teoria de l'aprenentatge cooperatiu (*Cooperative Learning Theory*)
- Teoria clàssica de l'aprenentatge (*Classic Learning Theory*)
- Teories socials de l'aprenentatge (*Social Learning Theories*)

2. Aprenentatge entre iguals: Tutoria entre iguals

- Teories de la motivació (*Motivation Theories*)
- Teories de l'aprenentatge basades en la ment (*Brain-Based Learning Theory*)
- Teories de l'ensenyament adaptatiu (*Individual Differences Theories*)
- Teoria de les expectatives (*Expectation Theory*)
- Teoria de la situació (*Power of Situation*)

D'entre aquestes teories detindrem la nostra atenció en les teories de la motivació, les de la ment i les de l'ensenyament adaptatiu ja que, segons aquests autors, juguen un paper clau en l'aprenentatge entre iguals.

Pel que fa a les teories de la motivació Kagan i Kagan fan referència a les següents:

- Jerarquia de necessitats o *Maslow's Hierarchy of Needs* (Maslow 1954): La satisfacció de necessitats bàsiques queda coberta amb el desenvolupament de dissenys cooperatius i així es poden concentrar esforços i tenir l'accés lliure a l'adquisició de nous aprenentatges.
- Teoria de flux o *Csikszentmihalyi's Flow* (Csikszentmihalyi 1997): Per mantenir els estudiants motivats i interessats en l'aprenentatge hi ha d'haver un equilibri entre la dificultat de la tasca i el nivell d'habilitats. L'aprenentatge cooperatiu fomenta l'ajuda mútua que permet ajustar la dificultat amb les capacitats de l'equip. Mantenir-se en la zona de flux (entesa com una zona d'equilibri on conflueixen emocions, funcions cognitives, afecte social i percepció de sí mateix) permet incrementar la motivació.
- T^a optimisme/pessimisme o *Seligman's optimism/helplessness* (Seligman 2003): Es basa en la psicologia positiva. En el marc de l'aprenentatge entre iguals la recompensa més preuada és el reconeixement dels iguals. Aquest reconeixement ha de ser en proporció al nivell d'esforç realitzat per poder mantenir la motivació i l'interès en assolir els objectius marcats. Les recompenses rebudes tenen relació directa amb l'esforç de tots els membres de l'equip.
- Model de Hunter o *Hunter's ASK IF* (Hunter 2004): Conformat per sis principis que poden canviar la motivació dels alumnes cap a la tasca. Són: ansietat, èxit, coneixement de resultats, interès, to afectiu i motivació intrínseca. L'aprenentatge cooperatiu, el treball en equip, fomenta un clima harmònic i favorable per a l'assoliment d'objectius i èxits en equip.

Una altra de les teories que esmenten com a referent per a l'aprenentatge entre iguals és la de les intel·ligències múltiples, que se situen en les teories de l'aprenentatge basades en la ment. Aquesta teoria plantejada per Gardner (1983) ofereix una visió pluralista de la ment que reconeix diferents aspectes de la cognició, mantenint l'existència de diferents tipus de potencials cognitius.

En el model de Dunn i Dunn (1984) de l'educació adaptativa es defineixen cinc estímuls bàsics: ambientals, emocionals, fisiològics, sociològics i psicològics. Aquests estímuls afecten a les habilitats dels individus per captar, retenir i comprendre la informació que es proporciona des de l'ambient. L'educació adaptativa admet una gran varietat de pràctiques pedagògiques que responguin als estils d'aprenentatge, interessos, coneixements previs, necessitat de socialització, etc. A aquest efecte el ventall de mètodes cooperatius cobreix abastament les necessitats d'aprenentatge diverses i variades dels alumnes.

2.3.2 Propostes marc teòric integrat

Presentarem tot seguit els intents de marcs teòrics integrats sobre aprenentatge entre iguals que ja hem esmentat anteriorment.

Murray (1994) planteja la teoria de l'aprenentatge social, a partir sobretot dels treballs de Johnson i Slavin. Aquesta teoria es fonamenta en dos principis: la interdependència positiva (treballar tots els membres de l'equip per un mateix objectiu) i el reconeixement social del treball per part de tots els membres de l'equip. L'autor considera que aquestes dues condicions són les que garanteixen l'èxit de les pràctiques educatives cooperatives.

Per altra banda, Slavin (1996) se centra en revisar, sintetitzar i classificar en tres categories els mètodes cooperatius tenint en compte les perspectives teòriques en què es fonamenten. Aquesta revisió permet a l'autor plantejar els tres components responsables de l'aprenentatge entre iguals. Veiem-los, sintèticament:

- Les *perspectives motivacionals* que es basen en la promoció de la interdependència positiva entre els components de l'equip i la responsabilitat individual a partir de l'estructura de recompensa o de fita. Es tracta de mètodes en què els estudiants ajuden als seus companys d'equip a aprendre perquè convé als seus interessos. Els principals autors que fan propostes d'aquests tipus de dissenys són: el mateix Slavin i els seus col·laboradors amb l'*Student Team Learning* i els germans Johnson i Johnson amb el *Learning Together*.

- Les *perspectives de cohesió social* es fonamenten en la unitat de l'equip per assolir l'èxit. Els membres de l'equip s'ajuden uns als altres perquè senten que hi formen part i se'n preocupen. Es substitueixen els incentius externs per a la promoció de l'autoavaluació del grup durant i al final del procés. Es crea la interdependència a partir de la distribució del treball en rols i també per la distribució dels recursos. Es basen en la divisió del treball i en la responsabilitat dels membres del grup. Els autors i treballs respectius que representen aquesta línia de mètodes cooperatius són: *Jigsaw* d'Aronson, Blaney, Stephan, Sikes i Snapp (1978), *Complex Instruction* de Cohen, Lotan,

Whitcomb, Balderrama, Cossey i Swanson (1994) i *Group Investigation* de Sharan i Sharan (1994).

- En darrer lloc d'aquesta classificació de Slavin, trobem les *perspectives cognitives* que se centren bàsicament en la certesa que els processos cognitius i les interaccions entre iguals són els màxims responsables dels aprenentatges. Des d'aquesta perspectiva es planteja una distinció interna. Per una banda, la *perspectiva del desenvolupament* que quedaria fonamentada en les teories de caire genètic i sociocultural. Per l'altra, les que se sustentarien en *l'elaboració cognitiva*, que manté que la necessària implicació de l'alumne en la reestructuració cognitiva o elaboració per tal de fixar la informació i poder establir relacions amb els esquemes ja existents. Aquests mètodes es concentren en fragmentar una activitat cognitiva complexa, en operacions cognitives parcials i seqüenciades que permetin repartir la càrrega cognitiva entre els membres del grup i, amb la participació de tots, resoldre l'activitat complexa plantejada. Un clar exponent seria: *Reciprocal Teaching* (Palincsar i Brown, 1984).

Ens adverteix Slavin que les perspectives revisades no són antagòniques, sinó que es complementen, ja que cada un dels components principals que les defineixen (motivació, cohesió de grup i processament cognitiu) són factors necessaris per poder explicar els efectes que els mètodes d'aprenentatge cooperatiu tenen sobre el rendiment dels alumnes.

Topping i Ehly (2001), per la seva banda, plantegen un altre model teòric explicatiu amb una proposta de classificació en cinc categories generals:

- Organització i compromís: inclou característiques organitzatives i estructurals de l'aprenentatge entre iguals. Aspectes com el temps de dedicació a la tasca, la formulació d'objectius i l'elaboració de plans de treball comuns, la individualització de l'aprenentatge i la immediatesa de la retroalimentació del grup. Aspectes que promouen un compromís més elevat cap a la tasca plantejada i que estimula noves formes d'interacció.
- Conflicte cognitiu: es relaciona amb el conflicte sociocognitiu prenent com a base la teoria de Piaget. Els alumnes reflexionen en comú, la qual cosa pot influir en l'activitat cognitiva individual, provocant la modificació de les pròpies idees en confrontació amb els punts de vista dels altres i promoure, d'aquesta manera, l'aprenentatge.
- Bastida i gestió de l'error: fa referència al suport en bastida que pot fer un individu més competent envers un altre. Exigeix la gestió de les activitats dintre de la ZDP i guanys per a tots els participants. El seguiment del procés d'aprenentatge permet donar suport i corregir els errors de manera instantània, la qual cosa reverteix en els progressos observats tant en aprenents com en mediadors.

- Comunicació: l'aprenentatge entre iguals requereix d'un alt nivell d'habilitats de comunicació, tant pels que són mediadors com pels aprenents. Els conceptes apresos es poden reafirmar o entendre's amb més profunditat si s'expliquen a un altre. Segons Vigotski, aquest seria el procés de cristal·lització del pensament a través del llenguatge. Es requereixen habilitats de comunicació que es poden exercitar i desenvolupar conversant, escoltant, qüestionant, preguntant, resumint, hipotetitzant, aclarint, revisant, simplificant i discutint al voltant d'una temàtica concreta.
- Afecte: aquest és un component molt poderós. Una relació de confiança amb un company pot facilitar la manifestació de l'error i permetre, d'aquesta manera, la correcció. L'actitud d'entusiasme per part del mediador, la competència i la possibilitat d'èxit pot influenciar en la confiança de l'aprenent. A més a més, el sentit de lleialtat i de regulació entre un i altre pot ajudar a mantenir a la parella d'estudiants motivada en la tasca.

Aquest model plantejat per aquests autors és força més complex que els anteriors. A partir d'aquestes cinc categories plantegen que el desenvolupament es produeix per processos d'ajustament i reestructuració que afavoreixen l'ampliació de les capacitats ja existents i la co-construcció cognitiva i intersubjectiva.

A partir de cicles iteratius no lineals, s'afavoreix la comprensió mitjançant processos de pràctica i/o generalització, que es reforcen pel *feedback* dels propis companys. A mida que es va desenvolupant el procés d'aprenentatge, els estudiants van sent més capaços de regular i controlar les seves estratègies, són més conscients del seu propi procés. En aquest estadi, el desenvolupament de la metacognició afavoreix també la dimensió afectiva afavorint la confiança i la consciència de l'avenç gràcies als esforços realitzats i als recursos utilitzats. Els autors afirmen que els resultats afectius i cognitius retroalimenten els cinc subprocessos i es van desencadenant nous cicles que permeten passar de l'aprenentatge més superficial, a l'estratègic per acabar en un nivell més profund de consolidació. De manera paral·lela el coneixement assoleix diferents estadis com són el declaratiu, el procedimental i, finalment el condicional.

Finalment, el darrer intent que presentem per construir un marc conceptual de l'aprenentatge entre iguals, el plantegen Johnson i Johnson (2009) amb la teoria de la interdependència social. Aquests autors proposen cinc variables mediadores de la interacció entre iguals que possibilitarien l'efectivitat de l'aprenentatge cooperatiu. Aquestes són:

- Interdependència positiva (*positive interdependence*).
- Responsabilitat individual i de grup (*individual accountability*).
- Interacció rica (*promotive interaction*).
- Ús òptim de les habilitats socials (*appropriate use of social skills*).
- Autoreflexió de grup (*group processing*).

Analitzarem aquestes condicions en profunditat en l'apartat de l'aprenentatge cooperatiu, cal dir però que aquestes condicions són força acceptades per la comunitat científica com a aspectes clau que afavoreixen l'aprenentatge cooperatiu., però com dèiem, estan lluny de ser considerades elements constituents d'un marc explicatiu general.

Amb aquest darrer model teòric tanquem els intents més rellevants que s'han fet fins el moment d'elaborar un marc conceptual general per a l'aprenentatge entre iguals. Veient la complexitat i la diversitat de variables que intervenen en els processos d'aprenentatge entre iguals, considerem important tenir en compte les diferents perspectives que hem descrit, considerant-les complementàries i, per tant, enriquidores per les seves aportacions en l'intent d'elaboració d'un marc teòric unificador i sòlid que encara no existeix, i que possiblement costarà d'assolir, no només per la complexitat dels processos d'aprenentatge entre alumnes, sinó també perquè en el fons els processos explicatius de l'aprenentatge entre iguals no varien essencialment de les interaccions instructives entre mestre i alumne.

2.4 Evolució de les investigacions en aprenentatge entre iguals.

En un esforç per endreçar el corpus d'investigacions que s'han realitzat fins a dia d'avui, diversos autors han fet intents d'ordenació i classificació dels diferents tipus d'investigacions realitzades. Asseguren Rodríguez, Fernández, Escudero i Sabirón (2000) que els objectius de les investigacions canvien segons les necessitats emergents del coneixement científic de cada moment. És per això que hi ha autors que han elaborat esquemes explicatius de les investigacions realitzades a partir de perspectives històriques i/o generacionals. Tot seguit en fem una breu revisió.

Melero i Fernández (1995) es troben entre aquests. Aquests autors distingeixen dues generacions d'investigacions relacionades amb l'aprenentatge entre iguals. Assenyalen l'existència d'una primera generació, a partir dels anys setanta, que se centra en la comparació dels diferents tipus d'estructura de gestió del treball que es poden desenvolupar a l'aula. Parteixen del plantejament que fa Deutsch (1949) dels tres tipus d'estructures possibles: individual, competitiva i cooperativa. En aquesta primera generació es dissenyen mètodes d'aprenentatge cooperatiu i s'analitza la seva eficàcia, enfront altres mètodes més tradicionals. Es comparen doncs els efectes dels tres tipus d'estructura en diferents aspectes: rendiment acadèmic, habilitats socials, actituds i motivació.

Com a resultat de les investigacions fetes en aquesta primera generació, Slavin (1980) constata que l'aprenentatge cooperatiu proporciona nivells semblants a les altres estructures en rendiment acadèmic i s'identifiquen majors guanys, respecte les altres també, en l'adquisició de capacitats

cognitives complexes, en les relacions interracials i en el respecte als altres; també s'obtenen millores en l'autoestima i en el vincle de pertinença al centre per part dels alumnes.

Un cop constatats aquests aspectes, pren el relleu la segona generació i canvia l'objectiu de les investigacions que s'enfoquen en conèixer les causes i els mecanismes que possibiliten l'aprenentatge a través de la cooperació. Per tant, ara es tractarà de veure i analitzar el procés interactiu, no només els resultats obtinguts. Aquest nou repte en la investigació requereix l'anàlisi de la interacció per fer visibles els processos psicològics que ens poden ajudar a entendre el funcionament de l'aprenentatge cooperatiu.

Rodríguez i altres (2000) per la seva banda, fan una interpretació diferent, a partir d'una proposta de Knight i Bohlmeyer (1990), i distingeixen entre quatre generacions d'investigacions. La primera es centra en comparar els tres tipus d'estructures de treball a l'aula i comprovar la seva efectivitat. En una segona generació es comparen els efectes dels diferents mètodes cooperatius. En la següent, s'intenten superar els problemes metodològics de l'anterior generació i aprofundir en la dinàmica interna de la col·laboració dels seus membres. I, finalment, una quarta generació que es concentra en l'anàlisi qualitatiu del discurs generat en el transcurs de la interacció.

D'altra banda, volem destacar també la distinció en tres paradigmes que proposen Dillenbourg, Baker, Blaye i O'Malley (1996) en la revisió que fan de l'evolució de les investigacions sobre la interacció entre alumnes. Ens referim al *paradigma de l'efecte*, al *paradigma de les condicions* i al *paradigma de la interacció*. Aquesta distinció en paradigmes es correspon força amb l'evolució històrica i conceptual dels treballs sobre interacció entre alumnes i les diferències que s'estableixen es correspon amb el número i tipus de variables considerades per a cada un dels paradigmes.

El primer, *el paradigma de l'efecte*, agrupa aquelles investigacions que pretenen analitzar i comparar els resultats de l'aprenentatge que s'obtenen amb diferents tipus d'organització a l'aula. Així doncs, es fa la comparació entre les estructures individuals, competitives i cooperatives. Els resultats d'aquestes investigacions indiquen que l'aprenentatge cooperatiu afavoreix l'establiment de relacions molt més positives, el respecte mutu i els sentiments recíprocs de responsabilitat i ajuda. Els resultats respecte la influència dels tipus d'organització social a l'aula sobre el nivell de rendiment dels alumnes segueix afavorint a l'organització cooperativa però no de manera uniforme ni generalitzada. Es constata, en aquests resultats el que ja havíem afirmat prèviament, posar els alumnes a treballar en grup no condueix directament a l'aprenentatge, cal veure quines són les condicions en què la interacció entre alumnes produeix aprenentatge. Per aquest motiu, les investigacions que tenen aquest objectiu principal s'aglutinen sota *el paradigma de les*

condicions. Es dissenyen mètodes d'aprenentatge en equip i s'analitzen les situacions d'aula a partir del seu ús. Aquest corpus d'investigacions se centren doncs en l'avaluació d'un determinat mètode d'ensenyament i tracta d'identificar-ne les variables que puguin relacionar les condicions del procés de treball en equip amb els resultats d'aprenentatge dels seus participants.

Vistos aquests dos paradigmes que plantegen aquests autors, podem identificar de manera força clara que les investigacions realitzades sota el seu abast, quedarien incloses en el que Melero i Fernández (1995) anomenen la primera generació d'investigacions sobre aprenentatge entre iguals.

En aquest punt de l'evolució de les investigacions es constata la complexitat de les variables que intervenen i interactuen unes amb les altres i els seus efectes sobre l'aprenentatge i sorgeix el tercer paradigma, el de la *interacció*. En aquest paradigma es concentren estudis que s'encaminen a analitzar i comprendre els tipus d'interaccions que es produeixen, quan es produeixen i quins són els seus efectes.

Sota aquest paradigma, es canvia el focus de les investigacions, dels aspectes més generals de la cooperació i la col·laboració passen a centrar-se en aspectes més específics, tals com els mecanismes interpsicològics que esdevenen durant la interacció entre alumnes i afavoreixen la construcció de significats.

Com veiem, cada autor revisa i classifica les investigacions sota diferents òptiques i les propostes que fan resulten difícils de correspondre exactament. Tot i així, assumint que en alguns casos es pot produir un cert solapament, podríem integrar-les tal i com mostrem en la taula II-1.

Sota el nostre punt de vista, entre la tercera i quarta generació de Rodríguez i altres (2000) hi pot haver un cert cavalcament entre les investigacions que analitzen les dinàmiques internes de la col·laboració i les que s'ocupen de l'anàlisi de la interacció pròpiament dita, per tant, pot ser que hi hagi algunes investigacions que es podrien emmarcar en totes dues generacions. Tenint en compte aquesta premissa, hem cregut oportú que cal diferenciar clarament les investigacions que es focalitzen en l'anàlisi de la interacció, deixant de banda els aspectes més estructurals dels mètodes cooperatius. És per això que veiem que existeix una correspondència clara entre la segona generació de Melero i Fernández, la quarta de Rodríguez i els seus col·laboradors i el paradigma de la interacció de Dillenbourg i altres.

El treball que presentem forma part d'aquestes últimes generacions/paradigma plantejades pels autors ja que es concentra en esbrinar quins són els mecanismes que provoquen les millores identificades en comprensió lectora i autoconcepte lector.

Taula II-1: Evolució de les investigacions en aprenentatge entre iguals

Melero i Fernández (1995)	Rodríguez, Fernández, Escudero i Sabirón (2000)	Dillenbourg, Baker, Blaye i O'Malley (1996)
1a generació: Comparativa d'estructura de gestió d'aula.	1a generació: Efectivitat de l'estructura de treball a l'aula.	Paradigma de l'efecte: Resultats d'aprenentatge de diferents tipus d'organització a l'aula.
	2a generació: Efectes d'aprenentatge de diferents mètodes cooperatius.	Paradigma de les condicions: Mètodes i condicions d'aprenentatge.
	3a generació: Dinàmica interna de la col·laboració.	
2a generació: S'investiguen les causes i els mecanismes que afavoreixen l'aprenentatge	4a generació: Anàlisi qualitatiu del discurs en la interacció.	Paradigma de la interacció: Anàlisi i comprensió dels tipus d'interaccions i els seus efectes.

Ens proposem identificar-les a partir de l'anàlisi de la interacció entre els alumnes en les sessions de tutoria entre iguals dutes a terme en el marc del programa *Llegim en parella*. Tenim indicis que es pot produir una millora de la comprensió i de l'autoconcepte lector perquè així ens ho mostren investigacions precedents (Moliner, Flores i Duran, 2011; Blanch, Duran, Valdebenito i Flores, 2012), però ens interessa poder esbrinar quins són els factors responsables d'aquests aprenentatges. Pensem que la clau es troba en la naturalesa de la interacció que estableixen els iguals en una situació d'aprenentatge guiada com la que es planteja en el programa. Així doncs, analitzant les gravacions audiovisuals esperem poder contribuir a aclarir quins són els processos que afavoreixen l'aprenentatge.

2.5 Dimensions de l'aprenentatge entre iguals

Damon i Phelps (1989) fan una proposta, ja clàssica per la seva acceptació, per ordenar la diversitat de formes concretes d'organitzar l'activitat dels alumnes. Aquests autors contribueixen al progrés en la comprensió de la interacció entre alumnes, ja que proposen fer un pas més enllà de les comparacions globals del rendiment i de la productivitat en funció de l'estructura de les activitats grupals i focalitzar l'anàlisi en la interacció que s'estableix entre els participants. També posen de manifest la necessitat de clarificar conceptualment quan aquests processos fomenten un autèntic aprenentatge.

Així és com distingeixen entre: tutoria entre iguals, cooperació i col·laboració. Segons els autors, aquests tres enfocaments es diferencien en la manera d'organitzar i fomentar la interacció dels estudiants, en la composició dels grups de treball i en el material curricular sobre el qual se centren.

Entenen la tutoria entre iguals com la relació que s'estableix entre dos alumnes, un d'ells més competent que l'altre en determinada matèria o activitat. Asseguren que la cooperació és un terme paraigües que agrupa una diversitat de propostes d'aprenentatge en equip amb la característica comuna de la divisió de l'aula en equips, grups d'èxit o centres d'aprenentatge que normalment no tenen més de cinc o sis alumnes. A més a més, els grups d'aprenentatge són normalment heterogenis en quant a habilitats i generalment tots els membres del grup tenen el mateix status. Finalment, la col·laboració parteix d'equips en què els seus membres tenen nivells similars de competències, els alumnes treballen tot el temps conjuntament i sobre la mateixa tasca cosa que compromet al descobriment mutu, al *feedback* recíproc i a poder compartir idees de manera freqüent.

Per avaluar la qualitat de la interacció els mateixos autors proposen dues nocions: la mutualitat i la igualtat. La mutualitat es refereix al grau de connexió, profunditat i bidireccionalitat dels intercanvis comunicatius entre els participants. En canvi, la igualtat té a veure amb el grau de simetria entre els rols desenvolupats pels participants en l'activitat grupal. La combinació particular de les dues en cada una de les estructures exposades fomenta un diferent desenvolupament social i cognitiu.

Predeterminen el grau de mutualitat i igualtat en cada estructura de manera que afirmen que per a la tutoria entre iguals la igualtat és baixa ja que els rols de tutor i tutorat adoptats fa que s'estableixin diferències a priori i, en canvi, afirmen que es produeix una alta mutualitat per l'intercanvi comunicatiu que s'estableix entre els dos membres de la parella. No obstant això, Duran i altres (2003) dissenteixen i afirmen que, tot i que la mutualitat en aquest cas pot ser variable (depenent de la competència i habilitats instruccionals del tutor i de la resposta del tutorat), en general serà baixa ja que és una interacció dominada pel tutor.

En la cooperació, ja hem esmentat que els alumnes parteixen de status i responsabilitats equivalents i, per tant, la igualtat serà alta. En aquest cas, la mutualitat serà incerta segons Damon i Phelps (1989); Duran i altres (2003) però consideren que serà mitjana i dependrà de la competència entre equips, la distribució de responsabilitats o rols i el tipus de recompensa (intrínseca o extrínseca).

En la col·laboració, tant la igualtat com la mutualitat són elevades ja que els participants parteixen de nivells similars de competència o habilitat respecte el problema a resoldre i, a més a més, contribueixen a la interacció en un pla similar d'igualtat.

Existeix però un grau alt de desacord en la manera de conceptualitzar la cooperació i la col·laboració. Alguns autors, com per exemple, Engel (2008), consideren que tots dos termes mereixen ser especialment diferenciats i defineixen clarament els seus límits fixant-se en els objectius dels membres del grup, el rol exercit durant la interacció i la forma de participació. És per això que pensen que l'aprenentatge cooperatiu suposa bàsicament una divisió del treball entre els participants i mantenen també que durant els processos de col·laboració cada membre del grup contribueix amb el seu compromís a la resolució conjunta de la tasca (Kneser i Ploatzner, 2001). D'altres autors com O'Donnell i King (1999) prefereixen usar el terme col·laboració com a concepte general i manera més natural i espontània d'aprenentatge entre iguals. Tot i això, Duran i Vidal (2004) consideren que és una postura que té una certa inconsistència ja que la col·laboració requereix d'habilitats que necessiten ser desenvolupades i comporten sovint formes de treball sofisticades amb una certa planificació.

Així doncs, Duran i Blanch (2008) situen l'aprenentatge cooperatiu com a terme paraigües sota el qual, en un continu, s'inclouen, en un extrem, la tutoria entre iguals, i en l'altre, la col·laboració. Des de l'asimetria de rols de la tutoria entre iguals, a la simetria de rols de la col·laboració hi ha tot un seguit de condicions que poden anar variant les relacions d'interacció i en funció d'això apropar-se més a un tipus d'interacció cooperativa o a un altre. D'aquesta manera la qualitat de les interaccions entre els membres d'un equip van alternant la relació tutorial –quan un membre de l'equip ofereix ajuda als altres- a les relacions col·laboratives –quan junts, des de rols simètrics construeixen el coneixement. A més, les condicions proposades pels germans Johnson i que caracteritzen la cooperació són aplicables a situacions de tutoria i de col·laboració. Ens situem doncs sota aquesta perspectiva per enfocar el nostre treball.

2.6 Aprenentatge cooperatiu

Entenent doncs l'aprenentatge cooperatiu des d'aquesta perspectiva esmentada en l'apartat anterior, revisarem ara les condicions que el fan possible i els principals mètodes cooperatius que hi ha.

2.6.1 Condicions de l'aprenentatge cooperatiu

Johnson, Johnson i Holubec (1999) i més tard Johnson i Johnson (2009), enumeren cinc condicions que fan possible que la cooperació funcioni i sigui efectiva. Segons Monereo i Duran (2001), aquestes condicions són les que permeten convertir el grup en un equip, transformant

d'aquesta manera, l'activitat grupal en cooperativa. A continuació, fem un breu repàs de cada una d'elles:

1. Interdependència positiva (*positive interdependence*).

L'èxit de cada membre de l'equip està lligat al de la resta de membres del grup i a l'inrevés. Es basa en la concepció que l'esforç i el treball de tot el grup genera millors resultats que l'esforç individual. Hi ha evidències que la interacció per si sola és insuficient per millorar la productivitat i per això es requereix que es generi interdependència per aconseguir-la. Pot haver-hi interdependència de resultats (objectius i recompenses), interdependència de mitjans (recursos, rols i tasques) i interdependència dels límits (*boundary*). Es promou mitjançant els objectius de grup que s'espera que aprengui cada individu alhora que s'asseguren que els altres també aprenen. La interdependència positiva va més enllà també de la simple motivació dels individus per treballar amb entusiasme i confiança i fer una feina de qualitat, facilitant el desenvolupament de nous punts de vista i descobriments alhora que fomenta l'ús d'estratègies que incorporen un alt nivell de raonament. Una altra observació que fan els autors és que la complexitat que suposa l'organització del treball en equip fa que d'entrada es pugui perdre temps per organitzar-se, però un cop aquestes tasques organitzatives estan apreses i funcionen per sí soles els membres de l'equip es poden concentrar en la tasca a temps complet. El fet de sentir-se formar part d'un equip i identificar-se com a tals, fa que també estiguin més disposats a contribuir cap al bé col·lectiu de l'equip. Quan més alt és el nivell d'interdependència, la percepció del grup és major com a entitat; es genera cohesió interna.

2. Responsabilitat individual (*individual accountability*) i de grup.

La interdependència positiva que uneix els membres del grup a mantenir-se junts fa que es generin sentiments de responsabilitat cap a la resolució de la tasca compartida i també per facilitar el treball dels altres membres del grup. També s'observa que quan el rendiment de la persona afecta els altres membres del grup, aquesta se sent responsable envers ells i envers la seva persona. Cal tenir en compte que com més gran és el grup, la difusió de responsabilitats pot créixer; els membres tendeixen a comunicar-se amb menys freqüència i es pot produir una reducció de la quantitat d'informació a treballar, la qual cosa pot fer disminuir la qualitat de la tasca. Cal controlar també l'efecte de la "ganduleria social" (*social loafing*) que es pot incrementar a mida que augmenta el nombre de membres del grup. El menor nombre de membres del grup, en canvi, fa augmentar la responsabilitat individual.

3. Interacció rica (*promotive interaction*).

La interdependència positiva es produeix com a resultat de la promoció de la interacció. La interacció pren força quan els membres del grup encoratgen i faciliten els esforços de cada un dels seus companys per poder aconseguir els objectius del grup.

Els autors fan un recull d'actuacions i actituds que afavoreixen la comunicació i que, en certa manera, condueixen a la promoció de la interacció. Algunes d'elles: persones que actuen de manera confiada i fiable ajudant de manera eficaç als altres companys de grup; les que faciliten també l'intercanvi de recursos necessaris, per exemple, informació i materials, cosa que permetrà fer un processament de la informació molt més eficient i eficaç; persones que es mostren motivades per generar benefici mutu; persones que mostren baixa ansietat i estrès però que tenen un nivell moderat de motivació en l'assoliment dels objectius de grup; persones que estan en constant *feedback* amb els companys per tal d'anar millorant en les tasques assignades i en les responsabilitats; persones que es prenen les perspectives dels altres amb major precisió i es mostren més capaces d'explorar els diferents punts de vista i, en darrer lloc, persones que qüestionen raonablement els arguments i conclusions dels altres amb la finalitat de promoure el pensament profund i la creativitat de les decisions a prendre. L'efecte contrari tindria dues possibles manifestacions. L'una seria l'oposició a la interacció, que es produeix quan els individus desencoratgen, bloquegen i obstrueixen els esforços de cada un per assolir els seus objectius. Són persones que es focalitzen en ser productius i en la prevenció que ningú no sigui més productiu del que ells són. Un altre efecte seria el de l'absència d'interacció, que succeeix quan les persones treballen de forma independent, sense cap intercanvi amb ningú; es concentren en ser productius i consideren irrelevants els esforços dels altres.

4. Ús òptim d'habilitats socials (*appropriate use of social skills*).

La cooperació efectiva es basa en el bon domini de les habilitats de treball en grup. Els estudiants han de ser entrenats en l'ús de les habilitats interpersonals i de treball en petit grup necessàries per garantir una cooperació d'alta qualitat i estar motivats a usar-les. Les habilitats bàsiques que esmenten són: conèixer i confiar en els altres, comunicar-se amb precisió i sense ambigüitats, acceptar i donar-se suport un a l'altre i resoldre els conflictes de manera constructiva. No només les habilitats socials són les responsables d'alts nivells d'èxit, però sí que contribueixen a construir relacions més positives entre els membres del grup.

5. Autoreflexió de grup (*group processing*).

Per assolir els objectius del grup, cal engegar processos d'autoreflexió que permetin millorar l'eficàcia dels processos engegats. Els processos d'autoreflexió als que es refereixen els germans Johnson, giren al voltant de la reflexió sobre les accions que s'han realitzat i el seu grau d'utilitat envers la tasca i els objectius a assolir i, en segon lloc, a la presa de decisions sobre les accions a seguir realitzant o les que cal canviar per millorar l'efectivitat. S'estableixen també relacions positives entre participants amb i sense discapacitat quan es combina l'ús de les habilitats socials amb l'autoavaluació d'equip i es constata que aquestes relacions perduren fins després de la resolució de la tasca, fora de l'àmbit acadèmic. Durant l'autoreflexió d'equip també s'espera un respecte per les contribucions i esforços dels companys. Aquestes expressions de respecte dins del grup fan millorar també l'autoestima de l'equip i reforçar, en certa manera, la implicació i pertinença al grup.

Aquestes condicions han estat majoritàriament acceptades per la comunitat científica per bé que alguns autors hi han fet algunes aportacions per tal d'ajustar-les. Destaquem la proposta de Kagan i Kagan (2009) en el què ells anomenen els principis bàsics de l'aprenentatge cooperatiu o *PIES*. *PIES* és l'acrònim de quatre principis bàsics fonamentals per a l'aprenentatge cooperatiu i es refereixen a P- *Positive Interdependence*, I – *Individual Accountability*, E – *Equal Participation*, i S – *Simultaneous Interaction*. Segons aquests autors aquests principis són l'essència d'aquest tipus d'aprenentatge i permeten distingir-lo d'altres formes d'aprenentatge i, a més a més, els consideren fonamentals per a l'èxit de l'aprenentatge cooperatiu.

Positive Interdependence. La correlació positiva de resultats es produeix quan l'èxit d'un dels estudiants està necessàriament lligat a l'èxit d'un altre com ja hem esmentat. Aquesta dependència genera una força que condueix cap a l'assoliment dels objectius al mateix temps que promou entre els estudiants la consolidació d'una comunitat de suport a l'aprenentatge, creant una aula cooperativa. La interdependència, segon concepte d'aquest principi, es configura com la necessitat d'aportar alguna cosa a l'equip per tal de poder assolir els objectius proposats. No es poden finalitzar les tasques sense l'aportació de la part de cada membre de l'equip.

Individual Accountability, es concreta en la necessitat que tots els estudiants facin la seva aportació a l'equip i es responsabilitzin de la seva tasca. Es tracta d'evitar, amb una estructura adequada, les desigualtats que es podrien produir en l'aportació individual de treball a l'equip.

Equal Participation, es focalitza en la necessària participació i compromís de tots els estudiants en el procés d'aprenentatge. Si no participen tots, no es pot garantir l'aprenentatge. Intenta

contrastar d'aquesta manera amb la situació tradicional d'aprenentatge en la que només hi participen uns quants, generalment els que tenen més capacitat, i els altres, els que mostren alguna dificultat, no participen. Per això, l'estructura de l'activitat ha de contemplar aquest principi propiciant la participació de cada un dels membres de l'equip.

Simultaneous Interaction, el darrer principi plantejat pels autors, ressalta el fet que, treballant en equip, la disposició de temps de què disposa cada estudiant per a la participació en l'activitat d'aprenentatge augmenta considerablement respecte a una situació d'aula tradicional en la que el professorat ocupa la major part del temps parlant. D'aquesta manera, els alumnes disposen de tot el temps per interaccionar entre ells. I des d'aquest punt de vista, el de possibilitar la màxima interacció quan tota la resta de variables és igual; els autors plantegen que el treball en parelles és millor que el treball en equip, el treball en equip millor que el treball amb tota la classe; i millor també el treball en petits equips que no el treball en equips més nombrosos.

Aquestes condicions o principis bàsics, tal i com els anomenen Kagan i Kagan, són, com hem pogut veure, força coincidents amb les condicions plantejades per Johnson i Johnson. Kagan i Kagan, però insisteixen en l'equitat de la participació (que pot ser desigual però igualment necessària) i també en la simultaneïtat de la interacció que els altres autors també recullen tot i que no de manera tan explícita.

Un cop vistes les condicions essencials que aporten aquests autors i que necessàriament també considerem que han d'estar presents en tota situació d'aprenentatge cooperativa, farem una selecció dels moltíssims mètodes cooperatius que han tingut major repercussió en l'àmbit escolar i que comparteixen alguna similitud amb el programa *Llegim en parella*, ja sigui per l'estructura de la interacció que proposen o bé perquè se centren en l'objectiu de la millora de la competència lectora.

2.6.2 Mètodes i tècniques d'aprenentatge cooperatiu

Per poder organitzar la interacció entre iguals ens cal disposar de dissenys didàctics que estructurin i ordenin d'alguna manera les relacions entre els iguals. Amb aquesta finalitat, s'han anat dissenyant diferents propostes que ho facilitin i que alguns autors han anomenat estructures perquè són habitualment lliures de contingut (Duran, 2012).

D'entre aquestes estructures, podríem distingir dues categories segons el nivell de complexitat de la pròpia proposta: mètodes i tècniques.

Els mètodes serien les estructures més complexes que requereixen més temps per al seu desenvolupament i un procés de formació inicial dels alumnes força acurat. Les tècniques, en canvi, són estructures més simples que poden aplicar-se de manera esporàdica perquè no

requereixen cap preparació per part dels alumnes i, per tant, poden realitzar-se en qualsevol moment.

Duran diferencia les tècniques dels mètodes en el sentit que les tècniques es poden aplicar tal qual s'expliciten i els mètodes requereixen una apropiació per part del professorat per tal de poder desenvolupar-los a l'aula que comporta conèixer a fons els fonaments conceptuals per poder fer-los a mida de la pròpia realitat.

A continuació aprofundirem en cada una de les categories i farem una revisió d'alguns mètodes d'aprenentatge cooperatiu així com també d'una mostra de tècniques cooperatives que considerem interessants per poder utilitzar a l'aula i fomentar la cooperació entre els alumnes.

Els mètodes d'aprenentatge cooperatiu són dissenys didàctics que ens permeten transformar activitats grupals (poc estructurades, prevalença de la tasca sobre el procés, lideratges individuals, habilitats socials pressuposades, sense èmfasi en la reflexió ni en el compromís de grup) en activitats cooperatives.

Sabent que hi ha diversitat de mètodes d'aprenentatge cooperatiu seria fàcil pensar que cada mètode pot ser administrat a una situació concreta de manera prescriptiva, desenvolupant el mètode per passos, talment com si es tractés d'aplicar una tècnica segons les condicions de la situació d'aprenentatge.

Res més allunyat de tot això. Els mètodes d'aprenentatge cooperatiu són dissenys amb una estructura predeterminada, però no fixa ni inamovible. Per això, el seu ús ha de ser creatiu i adaptable, i ens ha de possibilitar poder-los combinar, ajustar, reordenar o canviar segons la realitat que tinguem al davant. És per això que segons les condicions, els alumnes i les necessitats haurem d'utilitzar-los de manera estratègica per tal de fer-los a mida de la realitat de cada moment (Monereo i Duran, 2001). Tal i com apunta Echeita (1995) no es tracta de trobar "el mètode cooperatiu per excel·lència" sinó de poder triar aquell mètode que respongui millor a cada situació tenint en compte les condicions essencials per a la cooperació ja esmentades.

Donada la diversitat i la riquesa de mètodes cooperatius que hi ha, degut a que són producte de la pròpia pràctica educativa; diferents autors (Slavin, 2000 i 1995; Sharan, 2002, entre d'altres) han fet alguns intents de classificar-los, però sense aconseguir fer-ne una ordenació unitària i consensuada. És per això que, seguidament, presentem una mostra de les diferents propostes que han fet aquests autors i la seva evolució.

Segons Slavin (1995), l'*Student Team Learning*, desenvolupat a la Universitat John Hopkins comprèn diferents mètodes com són:

- *Student Teams-Achievement Division (STAD)*,

- *Teams-Games-Tournaments (TGT)*,
- *Jigsaw II*,
- *Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)*,
- *Team Accelerated Instruction (TAI)*.

Els tres primers són més generals i es poden adaptar segons l'àrea i el nivell dels alumnes. En canvi els dos darrers (*CIRC i TAI*) es refereixen a àrees i edats concretes. Altres mètodes que destaca el mateix autor són:

- *Group Investigation*,
- *Learning Together*,
- *Complex Instruction*,
- *Structured Dyadic Methods*.

Més endavant, aquest mateix autor (Slavin, 2000) fa un intent de classificació d'alguns mètodes del llistat extens fet prèviament, en aquest cas, partint del tipus d'aprenentatge que promouen:

- Mètodes de grups d'estudi:
 - o *Student teams-Achievement division*
 - o *Jigsaw*
 - o *Learning together*
- Aprenentatge basat en projectes:
 - o *Complex Instruction*
 - o *Group Investigation*

Sharan (2002) fa una altra prova per presentar els mètodes d'aprenentatge cooperatiu ordenats segons les diferents habilitats que hi predominen:

- Coneixement i motivació:
 - o *Student Teams-Achievement Division (STAD)*
 - o *Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)*
 - o *Jigsaw*
- Socials i comunicació interpersonal:
 - o *Learning together*
- Investigació intel·lectual, motivació intrínseca i interacció en igualtat de condicions:
 - o *Complex Instruction*
 - o *Group Investigation*

D'entre l'ampli ventall de mètodes cooperatius que hi ha, a continuació destaquem aquells que més ressò han tingut en els contextos escolars i aquells que tenen la lectura com a principal

objectiu de millora. Per elaborar-lo, hem consultat els principals investigadors sobre aprenentatge cooperatiu (Johnson i Johnson, 1994; Sharan, 2002; Sharan i Sharan, 1994; Slavin, 1995 i 2000; i Monereo i Duran, 2001).

Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) és un mètode que s'inclou en *Student Team Learning* (Slavin, 1995) i va ser dissenyat per Madden, Slavin i Stevens (1986). S'assignen els alumnes a equips amb un nivell similar de lectura i escriptura i treballen en parelles en la resolució de tasques diversificades i ajustades al seu nivell entorn de la lectura i l'escriptura. Els progressos que fan individualment contribueixen a l'èxit de l'equip.

Complex Instruction. Cohen i altres (1994) van desenvolupar i fer recerca sobre aprenentatge cooperatiu en aproximacions que emfasitzen els projectes orientats al descobriment, bàsicament en ciències, matemàtiques i socials. Es focalitza en les diferents habilitats que tenen els estudiants i utilitza una àmplia varietat de rols i habilitats a desenvolupar pels diferents estudiants i aconseguir l'èxit de l'equip.

Structured Dyadic Methods. Mentre els diferents mètodes revisats es desenvolupen en equips de quatre persones o més, aquest mètode proposa el treball per parelles i a diferència dels altres que ofereixen una relativa llibertat en l'organització i el desenvolupament segons els casos, en aquest mètode s'estructura la tasca de manera que un dels alumnes esdevé tutor de l'altre i, per tant, pren el paper d'ensenyant i el tutorat d'aprenent. Hi ha diferents propostes, entre d'altres, com són *Classwide Peer Tutoring* (Greenwood, Delquadri i Hall, 1989) o *Reciprocal Peer Tutoring* (Fantuzzo, King i Heller, 1992). Seguirem aprofundint en aquest mètode de la tutoria entre iguals en el proper apartat.

Structuring Academic Controversy de Johnson i Johnson (1991). Es basa en la controvèrsia, en la diferència de punts de vista i en la possibilitat de poder argumentar i cercar noves solucions als conflictes a partir d'una gestió constructiva. Quan les controvèrsies són estructurades, cal que els estudiants es preparin una argumentació a partir de l'aprofundiment en una temàtica. Posteriorment caldrà defensar-la amb els arguments construïts i establir un diàleg amb altres punts de vista i coneixements. Finalment caldrà arribar a un acord en què totes les parts hi puguin estar d'acord. Es considera que la controvèrsia promou la motivació i la implicació en el treball i que l'absència de controvèrsia pot ser signe d'apatia i de desinterès. (Johnson i Johnson, 1994).

Reciprocal Teaching (Palincsar i Brown, 1984). Aquest mètode va ser dissenyat per al treball de la comprensió lectora. Es tracta de repartir la càrrega cognitiva d'una activitat estratègica complexa, com és la lectura, en parts per tal de donar-se suport i ajuda mútua entre els

components de l'equip. Així, en aquest cas, l'activitat lectora en equips de quatre, es reparteix de la següent manera: el primer estudiant llegeix i resumeix un apartat de la lectura a fer, el següent fa preguntes per aconseguir una comprensió profunda que respon el tercer estudiant i el quart fa hipòtesis sobre el següent apartat a llegir. Es proposa anar canviant de rol per poder aprendre i practicar les diferents habilitats cognitives necessàries en la lectura estratègica d'un text.

Tot i que hi pot haver infinitat de tècniques a tenir en compte a l'hora de posar en marxa a l'aula, optarem per fer un recull breu d'algunes d'elles seguint la classificació que fa Duran (2012). Aquest autor, classifica les tècniques d'aprenentatge cooperatiu en quatre grups en què s'inclouen tècniques que focalitzen sobre: el diàleg, el processament de la informació, la construcció del coneixement i la resolució de problemes. D'entre aquestes, destacarem aquelles que creiem que poden servir d'entrenament per exercitar els alumnes en millorar la seva capacitat de participar en interaccions riques i afavoridores del diàleg que permetin el correcte processament de la informació per a la construcció del coneixement o en el cas que ens ocupa, la construcció de la comprensió lectora d'un text. Per això destacarem algunes tècniques relacionades amb aquests tres aspectes:

- Tècniques per al diàleg:
 - *Active knowledge Sharing* (Silberman, 1996). *Compartir coneixements previs*. En parelles els alumnes miren de respondre les preguntes inicials abans de començar un nou tema i així poder compartir i recordar el què ja saben.
 - *Talking Chips* (Kagan, 1992). *Torns de conversa*. Per fomentar el diàleg i la participació de tots els alumnes, es deixa un petit objecte personal al mig de la taula i, a mida que van intervenint, es retira. No es pot tornar a iniciar un torn de conversa fins que han participat tots els alumnes de l'equip. És convenient donar temps per tal de poder reflexionar sobre les pròpies aportacions i les dels companys.
 - *Three-Step Interview* (Kagan, 1992). *Entrevista a tres passos*. Entrevistes mútues entre membres d'una parella. Es fan grups de quatre i després d'una presentació del company als altres, sintetitzen tres de les respostes de les entrevistes fetes.

- Tècniques per al processament de la informació:
 - *Think- Pair-Share* (Lyman, 1992). *Pensar en parella*. Durant l'explicació del professor, formula alguna pregunta i deixa temps per respondre-la individualment i per a després poder discutir-la amb el company. Al final es comparteix amb la resta dels companys d'aula les respostes donades.
 - *Cooperative Note-Taking Pairs* (Johnson, Johnson i Smith, 1998). *Apunts en parella*. Durant l'explicació el professorat dona temps per compartir amb un

company les idees principals del què s'està exposant i que millorin els propis apunts amb aportacions dels companys.

- *Scripted Cooperation* (O'Donnell, 1999). *Cooperació guiada*. En una parella d'alumnes, un pren el rol de sintetitzador i l'altre el d'oient. En un moment donat, el professor para l'explicació i el sintetitzador resumeix la informació i l'oient la complementa. Acaben elaborant una síntesi pròpia del tema treballat.

- Tècniques per a la construcció conjunta de coneixement:
 - *Teammates Consult* (Kagan, 1992). *Llapis al mig*. Es distribueix un plec d'activitats a cada equip i un dels membres en llegeix la primera. Deixen els llapis al mig i discuteixen com resoldre-la. Un cop està clar, tornen a agafar els llapis i la resolen individualment. I així successivament fins a acabar les tasques plantejades.
 - *Numbered Heads Together* (Kagan, 1992). *Per números*. S'assigna un número de l'1 al 4 a cada membre del grup. Resolen activitats proposades pel professorat i s'asseguren que tots els membres del grup les entenen i poden explicar-les posteriorment. Un cop fet això, el professorat diu un número i l'alumne que el té assignat ha de ser qui expliqui el procediment de resolució utilitzat.
 - *Structuring Academic Controversy* (Johnson i Johnson, 1994). *Controvèrsia acadèmica*. Es treballa en equips de quatre persones. Per parelles, busquen informació sobre un tema donat per argumentar una determinada posició, l'altra parella ho fa en la posició contrària. Es defensa la respectiva posició de cada parella. Un cop fet això, les parelles canvien la seva posició i trien els arguments de l'altra parella que voldran ampliar. Finalment es fa una síntesi dels millors arguments per a cada punt de vista.

Amb aquestes tècniques i els mètodes exposats, hem fet un breu però acurat intent de donar a conèixer aquelles estructures cooperatives que són més rellevants, segons el nostre punt de vista, pel seu ús educatiu a les aules.

A continuació revisem amb més profunditat la tutoria entre iguals que és el mètode cooperatiu que es desenvolupa en el programa *Llegim en parella*.

2.7 Tutoria entre iguals

En aquest apartat pretenem aprofundir en la tutoria entre iguals que com a mètode cooperatiu que és, parteix d'un disseny inicial altament estructurat i es configura a partir d'unes particularitats que revisarem en profunditat i que difereixen substancialment d'altres mètodes cooperatius ja detallats.

En primer lloc, ens aturarem a plantejar algunes definicions i concepcions que han condicionat d'alguna manera la seva evolució i desenvolupament a les aules. Seguidament revisarem les diferents tipologies de tutoria entre iguals que hi pot haver, depenent dels objectius, interessos i condicions de posada en pràctica i podrem revisar també la potencialitat i limitacions que pot tenir focalitzant la mirada en aspectes clau que ens permetran tenir una visió prou àmplia d'aquest mètode. Aspectes clau que es centren en la potencialitat de la tutoria entre iguals com a mètode inclusiu, la interrelació estreta que s'estableix entre l'ensenyar i l'aprendre per anar a trobar-nos amb l'aprendre ensenyant; així com també, l'efectivitat de la tutoria entre iguals en el currículum. Amb la revisió de les investigacions i les pràctiques de tutoria entre iguals i competència lectora donarem per gairebé finalitzat aquest apartat de tutoria entre iguals. Quedarà, per tancar aquest apartat clau per a la nostra investigació, una petita ressenya referida a recomanacions pràctiques sobre l'ús de la tutoria entre iguals.

2.7.1 Conceptualització de la tutoria entre iguals

El terme tutoria entre iguals prové de la traducció de l'expressió *Peer Tutoring*, àmpliament utilitzada i acceptada en l'àmbit anglosaxó.

És una pràctica que Wagner (1990) ja situa en el món clàssic. Tot i així, seguint aquest mateix autor, l'origen modern de la tutoria entre iguals se situa en la revolució francesa. I més concretament, neix degut a la situació precària de manca de professorat i augment de l'alumnat en què els alumnes tutors supliren el professorat. El fet d'identificar el tutor amb el professor, l'expert que ensenya-transmet el coneixement al seu deixeble, fa que es pressuposi un tipus d'interacció unidireccional en la que el 'professor', essent l'expert, se suposa que no té res a aprendre. Aquesta concepció fa que aquests alumnes es converteixin en ajudants dels professors amb l'única finalitat que els tutorats aprenguin els continguts que el professor no pot ensenyar-los perquè no arriba a tots.

En aquestes condicions inicials més que de tutoria entre iguals, tal i com l'entenem actualment, estariem parlant d'ajuda entre iguals. No obstant això, aquestes pràctiques en un principi precàries, prenen valor per la particularitat que queda demostrat que els alumnes podien ensenyar els seus companys i que aquests podien també aprendre dels primers.

En els països anglosaxons es van superar ràpidament aquestes concepcions inicials ja que, per una banda, la tutoria entre iguals va esdevenir un mètode força estès i generalitzat; i per l'altra, perquè aquestes pràctiques inicials es van acompanyar ja d'algunes primeres investigacions que van evidenciar resultats esperançadors respecte aquesta pràctica metodològica. Però en el nostre àmbit, en el que encara no ha arrelat suficientment, no ha estat així. Segurament per l'ús de caire més estructural que instruccional (usada com a solució factible econòmicament a l'escassetat de

recursos) durant èpoques passades (franquisme i transició) fet que, al no anar acompanyada d'investigacions de caire més local, ha fet endarrerir el seu coneixement i ús habitual en les nostres aules. Tenint en compte aquestes premisses, és lògic pensar que encara ara, la concepció actual de tutoria entre iguals estigui poc estesa en tots els àmbits, tot i que sortosament cada cop es coneixen més pràctiques escolars.

Topping (1996 i 2000) ja ens feia evidents aquestes diferenciacions entre les dues concepcions d'ajuda entre iguals i de tutoria entre iguals, que ell anomena concepció arcaica i concepció actual respectivament. En l'actual però, ja ens parla de persones que tenen situacions socials similars i no són professors professionals, que ajuden a d'altres a aprendre alhora que elles també aprenen.

Però la definició que s'adiu més amb la nostra concepció de tutoria entre iguals, al nostre parer, la més ajustada al context escolar, és la que planteja Duran i Vidal (2004, pàg. 38):

“La tutoria entre iguals és una modalitat de l'aprenentatge entre iguals basada en la creació de parelles d'alumnes, amb una relació asimètrica (els rols de tutor i de tutorat derivats del diferent nivell de competència sobre la matèria) i un objectiu comú, conegut i compartit (l'ensenyança i l'aprenentatge de continguts curriculars) que s'assoleix a través d'un marc de relació exteriorment planificat”.

Prenent doncs com a punt de partida aquesta definició i tenint ben present el context anteriorment dibuixat, ens endinsarem en l'aprofundiment de les diferents tipologies de tutoria entre iguals i les seves implicacions a la pràctica.

2.7.2 Tipologia de tutoria entre iguals

En la taula II-2 presentem els criteris que segons Topping (1996) donen lloc a pràctiques diverses (en quant a tipus de tutoria) i per a cadascuna, a tall d'exemple, esmentem la concreció en la pràctica de *Llegim en parella*, sobre la qual es fa la investigació de la present tesi doctoral.

Aquestes diferents característiques de la tutoria entre iguals ens permeten fer-nos conscients de la gran varietat de situacions que es poden donar a l'aula sota aquesta proposta metodològica.

Com es pot veure en la taula, en la pràctica sobre la que es fa el treball d'investigació, hi ha una majoria de les característiques ressenyades per Topping que ja estan decidides d'avant mà i coincidiran en tots els centres que hi participen. Hi ha, però, dues opcions que són de decisió interna de cada centre: l'edat o el curs on es porta a terme la tutoria i la continuïtat del rol.

Per tant, aquestes dues característiques d'edat i de continuïtat del rol són les que ens detindrem a analitzar amb més profunditat per poder copsar la naturalesa de les diverses situacions de tutoria que es poden presentar.

Taula II-2: Criteris decisius a tenir en compte en les pràctiques de tutoria entre iguals (Topping, 1996)

Topping (1996)		Investigació en curs
Contingut curricular	Les diferents matèries on es pot generar una situació de tutoria entre iguals	Lectura i comprensió lectora.
Format de contacte	Diferents modalitats. La més habitual és la tutoria en parelles, tot i que també podem trobar altres models com serien el d'un tutor amb un grup petit de tutorats.	Parelles d'alumnes.
Edat o curs	Alumnes de la mateixa edat o curs (<i>same-age tutoring</i>) o de diferents edats o cursos (<i>cross-age tutoring</i>).	Variable. A decisió de cada centre.
Habilitats	Tipus d'habilitats que s'ensenyen. Generals o concretes	Estratègies de lectura i de comprensió lectora.
Continuïtat del rol	Fix (no hi ha intercanvi de rols) o recíproc (amb intercanvi de rols).	Variable. A decisió de cada centre
Lloc	Institució on té lloc la tutoria (escolars, culturals, professionals)	Centre educatiu.
Temps	En horari escolar, extraescolar o combinat.	Escolar i familiar.
Característiques del tutorat	Heterogeneïtat.	Diversitat d'opcions.
Característiques del tutor	Heterogeneïtat.	Diversitat d'opcions.
Objectius	Fita principal en la que es basa la tutoria. Poden ser intel·lectuals, acadèmics, emocionals, afectius.	Millorar la competència lectora i l'autoconcepte lector.

Tenint en compte l'edat dels participants de la parella, Topping (1998) distingeix dos tipus de tutoria: la tutoria entre alumnes de diferent edat (*Cross Age Tutoring*) i la tutoria entre alumnes de la mateixa edat o curs (*Same Age Tutoring*).

Les tutories d'alumnes de diferent edat provenen de l'antiga concepció, de la que ja hem parlat, en què l'alumne tutor pren el paper del mestre per tal d'ajudar a aprendre a un company més jove. Alguns autors recomanen, per aquest tipus de tutories, que les edats entre els membres de la parella no siguin massa distants i aconsellen que la distància que s'estableixi sigui com a màxim de dos cursos (Duran, Blanch, Corcelles, Flores, Merino, Oller i Vidal, 2009) i altres autors que ho allarguen fins a quatre anys de distància màxima (Lippit, 1976).

Però no tots els investigadors entenen que la diferència d'edat és un element determinant per agrupar els alumnes, hi ha estudis que sostenen que l'important és la diferència d'aptituds i

habilitats entre tutor i tutorat (Baudrit, 2000), tant si aquesta distància entre tots dos ve donada per l'edat, per la formació o preparació prèvia o per les pròpies capacitats personals. El que sí que cal és que vetllem per tal que hi hagi aquesta diferència entre els dos rols per tal de poder treure profit pedagògic de l'activitat d'aprenentatge. També és important tenir en compte que la diferència no sigui tan gran que el procés de tutoria sigui totalment improductiu pel tutor pel fet de no oferir-li suficients reptes per al seu propi aprenentatge i arribi a avorrir-se (Duran i altres, 2009).

Cal destacar també que, a nivell organitzatiu del centre, aquesta opció de tutoria esdevé força complexa ja que caldrà fer coincidir els horaris de l'activitat en, almenys, dos grups classe de diferent nivell. Per aquest motiu, l'altra opció de tutoria, la *Same Age Tutoring*, és més senzilla d'implementar, ja que no requereix dels condicionants organitzatius i, a més a més, té una avantatge sobre l'altra, i és que compta amb la proximitat (d'edat i de coneixença) i amb la possible amistat dels implicats (Duran i altres, 2009). Roscoe i Chi (2007) també sostenen que les tutories d'igual edat són més naturals, ja que al no haver-hi diferència d'edat és molt probable que els participants tinguin interessos més propers; a banda que les situacions de convivència quotidiana, segons afirmen les mateixes autores poden aportar un valor afegit a la situació tutorial que es desenvolupa a l'aula. En contra d'això, hi ha alguns autors que alerten dels possibles biaixos de la proximitat socioafectiva (Ellis i Gauvin, 1992).

I d'altres, com Duran i Gauvain (1993), que en la comparativa de parelles de diferent edat amb parelles de la mateixa edat, conclouen que les de la mateixa edat, s'impliquen i aprenen més per la possible major satisfacció o comoditat i confiança que senten en la relació d'interacció, cosa que no passa amb les de diferent edat. També afirmen que en les que hi ha una diferència d'edat, pot passar que el tutor domini la interacció i faci participar el tutorat d'una manera més limitada.

Ens interessa sobretot destacar una idea que considerem clau en els processos de tutoria entre iguals i és que, possiblement, en l'aprenentatge en tutoria entre iguals, no sigui específicament necessari que el tutor sigui més competent en coneixements que el seu tutorat (King, Stafieri i Adalgais, 1999), però sí en el coneixement i domini del format d'interacció altament estructurada que li ofereix el professorat. Per això, com afirma Duran i altres (2003), quan els estudiants esdevenen experts en els processos d'ajuda i guiatge de la pròpia interacció i tutoria, és possible que puguin utilitzar aquestes capacitats per promoure l'aprenentatge d'un contingut curricular sense necessitat de ser-ne experts d'entrada. Serà doncs, tasca ineludible del professorat dissenyar activitats d'ensenyament-aprenentatge en format de tutoria entre iguals, que puguin guiar eficaçment les parelles cap a l'assoliment dels objectius i continguts proposats.

Hem fet referència, fins el moment, a les tutories de rol fix, d'igual o diferent edat, en les que no hi ha en cap moment intercanvi de rols. La tutoria de la mateixa edat o curs pot alhora donar lloc

a una nova possibilitat: l'intercanvi de rols. La tutoria recíproca proposa aquest intercanvi de rols sota unes determinades condicions que tot seguit revisarem.

La tutoria de rol recíproc (*Reciprocal Peer Tutoring, RPT*) va ser dissenyada originàriament per Fantuzzo i altres (1992). En aquest tipus de tutoria els participants tenen la mateixa edat i habilitats també similars, per la qual cosa, poden alternar el rol de tutor i tutorat, si, tal i com dèiem, es compleixen, com a mínim, dues condicions: cada component en l'adopció del rol de tutor haurà de fer un treball previ de preparació de la tasca per tal d'aconseguir la distància necessària per poder fer el guiatge de l'activitat a desenvolupar; i, en segon lloc, i també imprescindible, conèixer i dominar el format estructurat de la sessió en la què ha de tenir lloc la tasca (Duran i altres, 2003).

Tot i que no hi ha estudis conclouents sobre quin tipus de tutoria proporciona més beneficis pedagògics, sí que és veritat que hi ha autors (Baudrit, 2000; Duran i altres, 2003) que consideren que la tutoria recíproca podria potencialment aplegar molts dels avantatges de la tutoria entre iguals i reduiria alguns dels desavantatges de la tutoria de la mateixa edat de rol fix.

Per exemple, segons Baudrit:

- Pot facilitar la construcció conjunta de coneixement en creure que tots dos membres poden aportar elements rellevants en l'aprenentatge.
- Desapareix l'adjudicació d'un rol personal invariable que podria afectar la percepció sobre sí mateixos en tutors i tutorats. Uns, els tutors, per adopció de rols dominants i autoritaris en la reproducció del model transmissiu de l'aprenentatge. Els altres, els tutorats, per creure's dependents i, per tant, poc autònoms en el seu procés d'aprenentatge.
- S'estableix un intercanvi més democràtic entre els participants ja que combinen el donar i el rebre en l'alternança de rols.
- Fa evolucionar la tutoria cap a la col·laboració ja que permet més mutualitat, multidireccionalitat i un augment de la simetria.

Alguns dels avantatges de la tutoria fixa que poden traslladar-se a la recíproca i que anomena Baudrit, Duran els matisa i concreta en, per exemple, poder experimentar l'autoestima del rol de tutor de sentir-se capaç de poder ajudar a un company a aprendre, o també la satisfacció del tutorat en rebre una ajuda ajustada i personalitzada a les seves capacitats en el procés d'aprenentatge. Tot i així, convé ser prudents en aquestes potencialitats ja que no estan prou avalades per resultats conclouents. Cal tenir en compte, a més a més, que en les situacions de tutoria recíproca els alumnes compten amb la meitat de temps per desenvolupar cada un dels rols i això els pot restar oportunitats per poder assolir els beneficis corresponents a cada rol.

Seguint Baudrit i Duran, les dues modalitats de tutoria, rol fix i rol recíproc, tenen avantatges i inconvenients que estan associades a les seves particularitats tal i com hem detallat i, el que convé és conèixer-les a fons per poder-les utilitzar de manera estratègica en funció dels objectius que es vulguin aconseguir.

2.7.3 Potencialitat i limitacions de la tutoria entre iguals

Arribats a aquest punt, i vist tot el desplegament teòric anterior, podem suposar que la tutoria entre iguals pot ser una estratègia metodològica efectiva per assegurar l'aprenentatge. Considerem que, en el nostre entorn, tot i que cada vegada hi ha més pràctiques de tutoria entre iguals en els centres escolars (Duran, 2006), es troba en un estadi de desenvolupament inicial i encara no se n'acaben de conèixer prou bé els avantatges i la potencialitat que aquest mètode cooperatiu pot tenir. És per això que volem recollir en aquest apartat una sèrie de raons, avalades per investigacions, per les quals convé considerar la inclusió de la tutoria entre iguals en els desplegaments curriculars i metodològics dels centres educatius.

Tot i ser conscients que alguns dels aspectes en què aprofundirem ja han estat tractats en apartats anteriors, volem reprendre'ls per tal de destacar-ne la seva rellevància com a factors clau a tenir en compte en l'àmbit de la tutoria entre iguals i l'entorn escolar específicament.

A continuació doncs, presentem una revisió de les aportacions fonamentades en recerques sobre quatre aspectes que pensem que són fonamentals en la tutoria entre iguals en el context escolar. Ens referim, en primer lloc, a la consideració que la tutoria entre iguals, com altres mètodes cooperatius, esdevé una estratègia instruccional que fomenta la inclusió a les aules i centres; així com també volem fer palès la importància que prenen els rols que desenvolupa l'alumnat (tutor i tutorat) en el procés d'aprenentatge dins la tutoria, i per últim, fer referència al paradigma emergent d'aprendre ensenyant ja que aquesta concepció ens permet seguir aprofundint en la línia de la potencialitat que pot tenir la tutoria entre iguals per a ambdós membres de la parella. Finalment, farem un repàs de diferents investigacions dutes a terme dins de l'àmbit de la tutoria entre iguals i les diferents àrees del currículum.

Abans d'endinsar-nos en aquest apartat però, volem destacar que la UNESCO - *International Academy of Education* identifica la tutoria entre iguals com una de les deu pràctiques educatives més efectives per millorar l'educació (Topping 2000). Amb aquesta premissa, podem entendre que, probablement, estem parlant d'una pràctica metodològica amb prou pes específic com per considerar-ne la seva potencialitat instruccional i desenvolupar-la àmpliament en els centres.

2.7.3.1 La tutoria entre iguals, un mètode cooperatiu que afavoreix la inclusió

Ainscow (1991) i Stainback i Stainback (2001) esmenten l'aprenentatge entre iguals com a estratègia instruccional de primer ordre per a la inclusió. La inclusió té a veure amb la pertinença a la comunitat educativa (aula, centre, comunitat), pertinença que es concreta en què tots els participants – professorat i alumnat en aquest cas – se sentin reconeguts i tinguin oportunitats per a ser, participar i aprendre (Giné, 2009).

Destaquem la tutoria entre iguals com una pràctica educativa que potencia l'atenció a la diversitat, igual que tots els altres mètodes cooperatius, ja que parteix de les diferències entre les persones per poder ser i desenvolupar-se amb la seva màxima riquesa. Si tots els alumnes fossin iguals, sense diferències, es faria difícil que es poguessin ensenyar i aprendre alguna cosa entre ells.

És gràcies a l'existència de les diferències en habilitats, coneixements i/o edat; que els participants es poden oferir ajudes els uns als altres per avançar en els aprenentatges. La gestió estratègica per part del professorat d'aquesta ajuda oferint un marc d'interacció estructurada entre els alumnes permet poder aprofitar les diferències existents en positiu; fomentant que els alumnes es donin suport pedagògic que permeti la personalització i adequació de les accions d'ensenyament i aprenentatge.

Així doncs, en el marc de la tutoria entre iguals no només es reconeixen les diferències que conviuen de manera natural a les aules, sinó que, a més a més, se n'extreu profit pedagògic (Monereo i Duran, 2001).

Revisem seguidament algunes de les investigacions que mostren com els alumnes més vulnerables, que en altres metodologies més tradicionals sortirien de l'aula per poder rebre un ajut més individualitzat, obtenen resultats d'aprenentatge satisfactoris en diferents àrees, tant a primària com a secundària.

Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo i Miller (2003) evidencien efectes positius de l'aprenentatge entre iguals en estudis comparatius amb alumnat de primària que seguia alguna modalitat d'aprenentatge entre iguals i altres que seguien metodologies diverses, en col·lectius específics d'alumnat com són: alumnes més joves, de poblacions urbanes, de baixos ingressos i de minories ètniques.

Així, també Robinson, Chofield i Steers-Wentzell (2005), en una revisió de la literatura sobre la tutoria recíproca a primària, constaten resultats positius tant per a estudiants afro-americans i d'altres pertanyents a altres minories ètniques, com també per a estudiants autòctons que van participar en un programa de tutoria a l'àrea de matemàtiques. En aquest mateix estudi es destaca, a les conclusions, que la tutoria entre iguals en les dues modalitats (*cross-age* i *same-age*) es considera com un mètode vàlid per millorar potencialment les actituds i els resultats

socioemocionals i es ressenya també una millora de les actituds de l'alumnat cap a l'escola (tant de primària com de secundària), el seu autoconcepte i el seu sentiment d'eficàcia acadèmica.

Hi ha resultats positius també per a estudiants amb trastorns emocionals o de conducta, tant si fan de tutors com de tutorats, com si treballen amb tutoria fixa o recíproca. Spencer (2006) en una revisió de 38 estudis fets a alumnes de secundària durant un període de trenta anys, de 1972 a 2002, destaca que aquesta tipologia d'alumnat pot exercir el rol de tutor i tutorat amb èxit en les àrees de lectura, escriptura i matemàtiques.

Trobem també investigadors que s'han focalitzat en estudiants amb discapacitat i han fet revisions d'investigacions constatant també resultats positius. En una revisió de 12 estudis amb alumnes de secundària, Okilwa i Shelby (2010) destaquen resultats satisfactoris en aquest tipus d'alumnat. I també Stenhoff i Lignugaris/Kraft (2007) en una revisió feta de 20 articles amb alumnes d'aquesta mateixa etapa educativa destaquen les millores dels tutorats amb discapacitat lleu. També en aquesta línia Osguthorpe i Scruggs (1986) revisen el paper dels tutors quan són desenvolupats per alumnat amb algun tipus de discapacitat en els estudis fets des de 1970 i 1985. Els resultats mostren els beneficis acadèmics, personals i socials assolits per aquests tutors.

La tutoria entre iguals té, així mateix, efectes positius, segons Cowie i Fernández (2006), en la prevenció del *bullying* o, maltractament entre iguals, amb diferents modalitats: *circle time* (docent dinamitzador d'estudiants en l'àmbit socioafectiu), *befriending* (voluntaris entrenats en habilitats interpersonals que ajuden a les víctimes), *mediation and conflict resolution* (alumnat que fa de mediador de conflictes) i *active listening* (alumnat entrenat en l'escolta activa per oferir ajuda a companys en situació conflictiva).

Veiem doncs que, en diversitat d'estudis, revisions i metaanàlisi fetes es destaquen els avenços que fa la diversitat d'alumnat: minories ètniques, nivell socioeconòmic baix, trastorns emocionals o de conducta, discapacitat lleu o fins i tot en la prevenció del maltractament entre iguals. És per aquests resultats prometedors que podem apuntar que la tutoria entre iguals té potencialitat per ser una estratègia instruccional vàlida per treballar amb aquesta diversitat a l'aula, de manera inclusiva; ja que s'evidencia que tot l'alumnat, sense excepcions, pot treure profit pedagògic del treball entre iguals. Convé doncs, a continuació, aportar elements explicatius de la potencial efectivitat de la tutoria entre iguals.

2.7.3.2 El rol del tutor i el tutorat com a font d'aprenentatge

Ens interessa destacar en aquest apartat els beneficis que pot tenir la tutoria entre iguals, segons el rol que s'adopti. En una concepció desfasada d'ensenyament tradicional/transmissiu, es donaria per suposat que en situacions de tutoria entre iguals, l'alumne que exerceix el rol del tutorat és el que més aprèn. I en una situació extrema el tutor, alumne que ensenya transmetent allò que sap, no tindria perquè aprendre res. Però en la majoria de les investigacions realitzades es constaten resultats que divergeixen d'aquesta expectativa. I fins i tot, es detecten, en algunes d'elles, que els guanys dels tutors són més elevats que els guanys que experimenten els tutorats. Farem una revisió dels estudis que parlen dels beneficis d'un i altre rol.

Asseguren Robinson i altres (2005) que, tal i com proposen els teòrics del rol, quan un individu assumeix un rol, és probable que es comporti conforme aquest, adoptant actituds coherents amb el paper i desenvolupi l'autopercepció en línia amb les expectatives del propi rol. Seguint encara aquests autors, veiem que consideren que la teoria del rol pot explicar l'increment de sentiments de la competència acadèmica i actituds més positives cap a l'escola per part dels tutors. El tutor, al posar-se en el lloc del mestre, valora la importància de la seva tasca i alhora pren consciència de les actituds que ha de tenir per millorar l'aprenentatge i esdevenir un model per al tutorat. Els guanys, en aquest cas, són evidents ja que quan segueix fent d'alumne pot enfocar l'aprenentatge amb les actituds i conductes que volia que el seu tutorat demostrés.

Melero i Fernández (1995) destaquen que els tutors mostren un augment de la implicació, de la responsabilitat i de l'autoestima, alhora que també una millora en el domini del contingut i de l'organització de coneixements, cosa que condueix a una consciència superior de les mancances. En aquests alumnes també es percep una millora de les habilitats socials (comunicatives i d'ajuda) i també en la interacció.

Si seguim focalitzant la mirada en els tutors veiem que Galbraith i Winterbottom (2011), en un estudi que s'interessa especialment per l'aprenentatge dels tutors, expliquen que les percepcions inicials del rol del tutor giren entorn de ser experts i autoritaris i també ens fan notar que les seves motivacions per aprendre del material són generades per evitar la vergonya de no saber respondre les preguntes que els facin els tutorats. Observen però que, a mida que el programa va progressant, el seu rol passa a ser més de facilitadors de l'aprenentatge per als tutorats. Hi ha també un potencial augment de l'autoestima i es beneficien de l'oportunitat de discutir idees en igualtat de condicions amb els seus companys. En aquest mateix estudi es destaca que hi ha indicis que la tutoria entre iguals millora la metacognició dels tutors degut a la quantitat de reflexions fetes sobre com aconseguir l'aprenentatge dels tutorats.

2. Aprenentatge entre iguals: Tutoria entre iguals

Topping (2000), no obstant, alerta dels possibles riscos de la tutoria entre iguals recordant que la qualitat de l'ajuda del tutor té menys qualitat que la del professor pel fet que no es detectin suficientment els errors o concepcions errònies dels tutorats i reforçar aquests errors per part dels tutors (sense adonar-se'n) i també per la tendència a donar respostes construïdes enlloc d'afavorir la col·laboració en l'elaboració de respostes conjuntes.

Per contrarestar aquests riscos que esmenta Topping, estudis com el de Dufrene, Reisener, Olmi, Zoder-Martell, McNutt i Horn (2010), i també Roscoe i Chi (2007), destaquen la importància de la formació inicial dels tutors per desenvolupar eficaçment el seu rol i evitar aquests perills d'entrada; Dufrene i els seus col·laboradors afegeixen que, quan els tutors no efectuen la seva tasca amb la correcció esperada, després d'un *feedback* sobre el seu rendiment i mancances observades, milloren substancialment. Per tant, ressaltem la importància de les dues idees que es perfilen en aquest estudi que se centren en la qualitat de la formació inicial dels tutors per garantir un bon desenvolupament de la pràctica de tutoria entre iguals i, en segon lloc, el valor del rol del professor en el desenvolupament de l'activitat de tutoria entre iguals (que no desenvoluparem en aquest treball però que creiem de màxim interès i un altre aspecte clau en aquest àmbit).

En alguns estudis, també es destaca que el fet de fer de tutor pot comportar uns beneficis que cal considerar a l'hora d'adjudicar els rols i fins i tot, a l'hora de plantejar-se el tipus de tutoria que caldrà portar a terme. Tenint en compte aquestes consideracions, s'han fet estudis -amb resultats satisfactoris- que encomanen el paper de tutors a alumnes amb certes dificultats o condicions vulnerables (ja siguin d'origen social o cognitiu). Per exemple, Spencer (2006) destaca que alumnes amb desordres emocionals o conductuals van fer de tutors per poder ensenyar els seus iguals una varietat d'habilitats socials i acadèmiques en totes les etapes (primària, secundària i estudis postobligatoris). L'autora conclou que tots els resultats suggereixen que els alumnes amb aquests desordres poden fer exitosament de tutors en lectura, escriptura i matemàtiques.

Borisov i Reid (2010) destaquen els resultats favorables obtinguts en un estudi qualitatiu amb alumnes amb discapacitat intel·lectual que van exercir de tutors d'altres companys. Fan constar els aprenentatges que van assolir com ara l'augment de la responsabilitat cap els altres, la satisfacció per l'ajuda donada, la interacció establerta i l'altruisme.

D'altra banda, els tutorats aprenen perquè reben una ajuda ajustada i personalitzada, de manera constant durant el temps que dura l'activitat, del seu company tutor dins la Zona de Desenvolupament Proper. Robinson i altres (2005), referint-se als tutorats, consideren que la tutoria un a un és més personal, amb menys anonimat, i la responsabilitat cau de ple en l'estudiant per seguir el rol de bon estudiant i demostrar el seu aprenentatge. D'aquesta manera, segons ens fan

notar els autors, les actituds que s'emfasitzen en la situació tutorial poden després generalitzar-se en les situacions generals d'aula.

Melero i Fernández (1995) destaquen també millores acadèmiques pels tutorats, a banda de la detecció d'una major motivació i compromís. Es mostren també, en aquestes situacions d'aprenentatge en tutoria entre iguals, en què interactuen amb un company, més confiats i còmodes suposant una reducció de l'estrès i de l'ansietat. Spencer, en l'estudi citat anteriorment, també observa que l'alumnat tutorat amb algun tipus de desordre emocional o conductual, també pot obtenir beneficis de la situació de tutoria, en les àrees de lectura, escriptura i matemàtiques.

Cal considerar també els efectes de les tutories recíproques. En altres estudis de tutories recíproques en les que l'alumnat intercanvia el rol, amb una periodicitat marcada prèviament, també es constaten millores significatives. Per exemple, Pickens i Mc Naughton (1988) ressenyen en un estudi en el que alumnes amb baix rendiment que són ensinistrats per fer de tutors a altres alumnes, amb baix rendiment també, en estratègies generals i específiques de comprensió lectora, troben que es produeix un augment de l'increment del temps acadèmic dedicat i també l'augment de l'ús d'estratègies de comprensió. També es ressenyen millores en tutories recíproques a Duran i Monereo (2005) i per a tutories recíproques virtuals a Duran, Blanch, Dekhinet i Topping (2010) i a Duran, Blanch, Thurston i Topping (2010).

2.7.3.3 Aprendre ensenyant

Si seguim aprofundint en l'aprenentatge dels tutors que, com hem vist, són els que poden obtenir majors guanys en el procés de tutoria a diferència del que es creia fa algunes dècades, ens trobem amb el paradigma del *learning by teaching*. Aquest és, podria ser, un nou constructe sobre el què poder construir un marc teòric per a la tutoria entre iguals i, de manera més generalitzada per a l'aprenentatge entre iguals. No és una idea nova ja que hi ha autors (Annis, 1983; Cortese, 2005; entre altres) que ja han treballat sobre aquest concepte per la qual cosa ens centrarem en algunes de les seves investigacions i conclusions per desenvolupar aquest apartat.

Duran (2011) fa referència al potencial d'aprenentatge que tenen els mediadors, els tutors. Exposa que partint d'aquest nou paradigma emergent de l'aprendre ensenyant seria des del que es podria explicar l'aprenentatge del tutor i n'exposa les evidències científiques i algunes de les possibles repercussions sobre les pràctiques educatives. Planteja que el professorat s'enfronta a dos reptes per construir la societat de l'aprenentatge. En primer lloc, el d'aprendre a gestionar la capacitat dels seus estudiants per ensenyar-se els uns als altres i, en segon lloc, el de compartir la capacitat d'ensenyar amb ells. Tots dos reptes són prou rellevants i suggereixen canvis profunds en les

pràctiques educatives que es duen a terme actualment a les aules del nostre entorn. Vegem quins són els seus orígens i la seva evolució.

En el seu moment ja Annis (1983) va observar, en un estudi on comparava un grup de 130 estudiants en cinc situacions d'aprenentatge d'un mateix contingut, que els estudiants que el van aprendre millor van ser aquells que van aprendre'l per ensenyar-lo i van poder ensenyar-lo a altres. L'autora va concloure que el fet d'ensenyar a altres afavoreix un aprenentatge verbal al precisar una major atenció al què s'ha d'ensenyar (i, per tant, aprendre); al fet d'haver d'apropiar-se del contingut i elaborar els propis esquemes comprensius i també per l'esforç cognitiu realitzat per associar-lo als coneixements previs.

També Cortese (2005) planteja que ensenyar pot ser la millor manera d'aprendre i conclou que desenvolupar el rol de mediador, o sigui ensenyar, implica enfrontar-se amb la diversitat i recollir diferents idees i punts de vista que cal, a partir d'una primera reflexió individual, integrar amb profunditat en els propis esquemes cognitius. Traspasar a la reflexió pública aquest exercici de comprensió individual permetrà poder contrastar amb altres l'elaboració conceptual feta, compartir-la en processos d'ajuda mútua i possibilitar el canvi. Prendre consciència de, tot i els aprenentatges fets, les mancances que encara queden per resoldre (metaignorància, o consciència de la ignorància n'anomena l'autor) és un requisit indispensable per a l'aprenentatge.

Enllaçant amb aquest darrer concepte Graesser i Person (1994) plantegen que els estudiants ideals haurien de ser capaços d'activar els mecanismes d'autoregulació del seu aprenentatge, essent sensibles a les seves mancances de coneixement i engegar processos de recerca d'informació per poder reparar aquest dèficit i avançar cap a la millora. Hi ha investigadors i suficients evidències empíriques que consideren que aprendre a fer (i a fer-se) bones preguntes és un element clau, un component central en les teories de l'aprenentatge, la cognició i l'educació. Segueixen afirmant aquests autors que els alumnes no saben fer preguntes, hi ha un dèficit d'adquisició de les habilitats necessàries per formular preguntes. Consideren també que molts professors no són bons models fent preguntes. La tutoria entre iguals, segons el seu parer, pot ser una situació en la que s'eliminin algunes de les barreres que poden sorgir en fer preguntes a l'aula general: disminuir la pressió en l'elaboració de preguntes que demostrin mancances de coneixement (se suposa que en situació de tutoria els alumnes tutorats se sentiran més còmodes expressant mancances de comprensió directament al tutor) i, en segon lloc, es poden concentrar a fer preguntes amb un major grau d'aprofundiment tant a nivell de comprensió com de raonament. Per això, aquests autors analitzen els tipus de preguntes segons tres dimensions: contingut de la informació preguntada, mecanisme psicològic que genera la pregunta – considerant el context – i, per últim, el grau d'especificació.

També Roscoe i Chi (2007) en una revisió d'investigacions proposen dues explicacions per donar raó de l'aprenentatge dels tutors. En primer lloc, en l'activitat d'explicació, el tutor es compromet a construir reflexivament el coneixement. No es tracta de "dir" el coneixement, sinó de transformar el coneixement previ en missatges coherents i apropiats. No es tracta doncs de transmetre el coneixement sense cap mena d'elaboració, sinó que aquest procés implica generar explicacions que són fruit de la reorganització dels propis models mentals. I per poder explicar, per poder fer una explicació lògica i dotada de sentit, cal ordenar el coneixement. La segona proposta de les autores per explicar l'aprenentatge dels tutors, en la mateixa línia que plantegen Graesser i i Person (1994), es focalitza en l'activitat d'interrogar. Preguntar i respondre requereix un alt nivell de reflexió sobre el material i sobre els seus coneixements, idees, relacions i principis. El tutor ha de reflexionar per plantejar qüestions que facin pensar profundament el tutorat. Les bones preguntes són aquelles que requereixen la integració del coneixement previ i el nou, la reorganització dels models mentals, la generació d'inferències i el monitoratge metacognitiu.

Segons proposen les autores, cal ensenyar a formular bones preguntes i a respondre-les de manera profunda, d'aquesta manera es podria evitar caure en la rutina de transmetre el coneixement.

Es tracta doncs, tal com conclou Duran (2011), d'oferir oportunitats als estudiants perquè aprenguin ensenyant-se els uns als altres aprofitant les seves diferències. Convertir les aules en comunitats d'aprenents on els estudiants aprenen amb l'ajuda dels companys i la del professor possibilitarà que els estudiants siguin capaços d'ensenyar i aprendre al llarg de la seva vida tal com s'espera que facin en la societat de l'aprenentatge.

2.7.3.4 L'efectivitat de la tutoria entre iguals en el currículum

Tot i que, en apartats anteriors, ja hem anat revisant algunes investigacions en les que es mostraven evidències de l'efectivitat de la tutoria entre iguals en l'aprenentatge, en aquest apartat volem focalitzar la revisió dels estudis fets en tutoria entre iguals i la seva efectivitat en les àrees curriculars.

Així doncs, farem un cop d'ull a les revisions fetes per diferents autors tant a primària com a secundària sobre tutoria entre iguals. Destacarem les conclusions que considerem més rellevants per als objectius de la nostra investigació d'alguns articles de recerca dels autors que han fet revisions i/o metaanàlisi de la literatura científica publicada amb la tutoria entre iguals com a element comú a tots ells.

En una metaanàlisi de 36 estudis sobre tutoria entre iguals Ginsburg-Block, Rohrbeck i Fantuzzo (2006) focalitzen la seva mirada en les efectes de l'aprenentatge entre iguals sobre aspectes no acadèmics com poden ser l'autoestima (autoconcepte), aspectes socials i resultats de la conducta. I evidencien guanys moderats d'aquests factors. No obstant això també constaten que tant

l'autoestima com els aspectes socials correlacionen positivament amb els resultats acadèmics. Per això afirmen que els resultats suggereixen que l'aprenentatge entre iguals focalitzat en aspectes acadèmics també pot millorar de manera indirecta l'autoconcepte i les variables socials.

El mateix any, el 2006, McMaster, Fuchs i Fuchs, en una revisió de recerques dels 15 anys anteriors, demostren l'efectivitat dels programes d'aprenentatge entre iguals en la millora del rendiment de la lectura de l'alumnat amb diferents competències passant per totes les etapes, des d'Infantil a la Universitat.

Seguint amb l'àrea de la lectura, que tot i que tindrem ocasió d'examinar-la en profunditat en el següent apartat, no volem deixar d'esmentar aquí les revisions fetes per Mathes i Fuchs (1994), que analitzen 11 investigacions sobre tutoria entre iguals i lectura en alumnat amb algun tipus de discapacitat. Aquests autors conclouen que la tutoria entre iguals és efectiva per millorar la lectura d'aquest alumnat, però no més efectiva que si es compara amb altres intervencions dirigides pel professorat tals com la tutoria docent un a un o la instrucció en petit grup, tant per a alumnat de primària com de secundària.

I, en aquesta mateixa línia, però en diverses àrees del currículum, es manifesten Sharpley i Sharpley (1981) que realitzen una metaanàlisi de 82 estudis fets en centres que van treballar amb la tutoria entre iguals i evidencien guanys cognitius tant en tutors com en tutorats. Els mateixos autors també conclouen, en aquest mateix treball, que la tutoria de la mateixa edat (*same age tutoring*) és més efectiva que la tutoria de diferent edat (*cross age tutoring*).

Finalment, destacar una meta-anàlisi realitzada per Topping (2005) en la que es posa de relleu que en diferents situacions d'aprenentatge entre iguals: tutoria, aprenentatge cooperatiu i aprenentatge assistit per iguals (*PAL – Peer Assisted Learning*) es detecten guanys en factors, tant de tipus cognitiu com socioemocionals. En aquest mateix treball també es destaca l'ampliació del camp de desenvolupament de la tutoria entre iguals en diverses àrees i entorns tecnològics.

Un cop vistes les revisions i meta-anàlisi més rellevants, sota l'objectiu d'aquest treball, que han estat conduïdes per diversos autors durant la darrera dècada, focalitzarem la nostra atenció en les investigacions realitzades durant els darrers deu-dotze anys que posen de manifest també l'efectivitat de la tutoria entre iguals en les àrees instrumentals del currículum ja que són les més nombroses. A continuació hem aplegat les investigacions que fan referència a l'àrea de matemàtiques tant a primària com a secundària. Les investigacions que es refereixen a l'àrea de llengua, concretament a la lectura, les revisarem amb més deteniment en el següent apartat específic sobre lectura.

La majoria d'estudis revisats destaquen millores en el rendiment acadèmic de l'àrea de matemàtiques, tant si es tracta de primària com si són de secundària. Per a l'etapa de primària per exemple, Maheady i Gard (2010) constaten les millores en el rendiment de l'àrea de matemàtiques de tots els alumnes després de seguir un programa de matemàtiques amb el format de CWPT⁴ (*Class Wide Peer Tutoring*) i no només això sinó que també milloren les actituds d'aquests alumnes envers les tasques acadèmiques a l'aula. S'inclouen en aquest estudi les opinions dels mestres que indiquen que és fàcil d'implementar i que els estudiants gaudeixen de les tutories. També King (2007) en la seva investigació destaca la qualificació positiva del professorat en el desenvolupament de la tutoria recíproca i afirma que tots els participants mostren una millora en els càlculs aritmètics i ressalta com a element positiu l'increment de temps que els estudiants passaven col·laborant entre ells.

Destaquem també en aquesta etapa l'estudi que porten a terme Topping, Miller, Murray, Henderson, Fortuna i Conlin (2011) en el que, mitjançant un programa de tutoria entre iguals anomenat *Duolog Math* i implementat en vuitanta centres, es promou la discussió entre iguals per a la resolució de problemes matemàtics. Es proposa seguir una seqüència altament estructurada a partir de nou activitats: llegir, escoltar, comprovar i premiar (primera fase) i pausa per pensar en veu alta, qüestionar, traslladar a la realitat, resumir i generalitzar (segona fase). Aquestes conductes van ser seleccionades seguint el model de Topping i Ehly (1998) d'entre una llarga llista de conductes matemàtiques. Els investigadors, preocupats per la fidelitat de la implementació per poder constatar la fiabilitat de qualsevol estudi, conclouen que la implementació de la tècnica tutorial va ser parcial. Relacionen aquest fet directament amb la formació rebuda per part del professorat i transmesa per aquest a l'alumnat participant, tant en la quantitat com en la qualitat. Plantegen com a proposta de futur invertir més temps en la formació dels mestres per tal d'assolir una intervenció més fidel al plantejament inicial.

Trobem també altres investigacions que destaquen millores en el rendiment acadèmic a l'àrea de matemàtiques a primària com són les de Gilbertson, Witt, Singletary i Van Der Heyden (2007), també en tutoria recíproca Shamir, Tzuriel i Rozen (2006) apunten bons resultats i també Topping, Kearney, McGee i Pugh (2004) remarquen millores en el grup experimental de tutoria entre iguals per sobre del grup control.

⁴ CWPT- *Class Wide Peer Tutoring* (Delquadri, Greenwood, Whorton, Carta, i Hall (1986) Greenwood, Terry, Utley, Montagna, Walker, 1993). És una estratègia instruccional d'ajuda entre iguals que va ser dissenyada per ser integrada amb la resta del currículum. Generalment usada en lectura. Aquest enfocament proveeix els estudiants amb un increment d'oportunitats de pràctica de les habilitats lectores fent preguntes i rebent *feedback* immediat del tutor.

2. Aprenentatge entre iguals: Tutoria entre iguals

En un altre estudi fet per Topping, Campbell, Douglas i Smith (2003) sobre tutoria de diferent edat (*cross age tutoring*) s'assenyalen millores en l'autoestima dels tutorats (alumnat de menor edat) i en l'anàlisi de les interaccions es desvetlla un augment de la utilització del vocabulari matemàtic.

Per a l'etapa de secundària veiem que la majoria d'estudis també es decanten per analitzar el rendiment acadèmic en l'àrea de matemàtiques. Així, Karsenty (2010) evidencia, a partir d'una implementació de tutoria de diferent edat (*cross age tutoring*), un augment en les qualificacions de l'alumnat participant. També Gautreaux (2005) i Jun (2003) amb propostes de treball de tutoria entre iguals evidencien millores en el rendiment acadèmic.

No voldríem cloure aquest apartat sense fer ressenya d'altres estudis que no es centren tan específicament en àrees curriculars concretes però sí que plantegen, sota el nostre parer, aspectes a tenir en compte en l'ús a les aules de la tutoria entre iguals i que ja hem anat constatant

Topping (1996) assenyala avantatges de la tutoria entre iguals de tipus psicopedagògic (aprenentatge i implicació màxima de tots els alumnes, tutors i tutorats, guanys cognitius i motivacionals, canvis en les actituds del professorat, entre d'altres), econòmics (mètode instruccional que requereix, relativament, pocs recursos i permet atendre de manera més individualitzada l'alumnat), polítics (democràcia i autonomia) i psicosocials (cooperació i comunicació).

Dufrene, Reisener, Olmi, Zoder-Martell, McNutt i Horn (2010) constaten que la tutoria entre iguals ofereix la possibilitat de la instrucció individualitzada, cosa que constitueix un bon recurs i un procediment eficaç sobretot quan el nombre d'estudiants és abundant. Person i Graesser (1999) destaquen la importància de poder establir una relació un a un ja que permet formes de conversa que serien impossibles entre un professor i un grup d'alumnes. Seguint aquesta idea, Good i Brophy (1997) sostenen que la qualitat d'aquest ajut entre iguals pot ser fins i tot més efectiva que la d'un adult en determinades situacions per la proximitat amb què els tutors van aprendre els continguts que han d'ensenyar. També en l'estudi de Greenwood, Carta i Kamps (1990) es destaca l'increment del temps efectiu de treball, les elevades oportunitats de respondre i la immediatesa en la correcció d'errors; afegint Greenwood i altres (1993) la implicació activa en les tasques acadèmiques.

Després d'aquesta anàlisi realitzada, podem concloure que la majoria d'estudis i investigacions realitzades en l'àmbit de la tutoria entre iguals en les etapes de primària i secundària estan centrades bàsicament en les àrees instrumentals (matemàtiques i llengua) i també que els resultats obtinguts quan es porta a terme la tutoria entre iguals generalment mostren tendències positives.

Destacar que les millores remarcades en les diferents investigacions es produeixen tant si es tracta de l'àmbit acadèmic estrictament com si es refereix a l'àmbit psicosocial i personal.

2.7.4 El desenvolupament de la competència lectora a través de la tutoria entre iguals

En aquest apartat revisarem a fons les pràctiques desenvolupades i avaluades a través de la recerca de tutoria entre iguals i que tenen per objectiu la millora de la competència lectora, així com també les investigacions que s'ha dut a terme al voltant d'aquesta temàtica.

2.7.4.1 Pràctiques de lectura en parella i tutoria entre iguals per a la lectura

En aquest apartat volem ressenyar aquelles pràctiques de tutoria entre iguals i lectura que hem trobat ressenyades en la literatura científica. En primer lloc revisarem algunes tècniques de lectura en parella per, tot seguit, endinsar-nos en les pràctiques de lectura estructurades bàsicament en programes que tenen com a mètode principal la tutoria entre iguals, aportant els resultats de recerca disponibles.

Duran, Blanch, Corcelles, Flores, Oller, Utset i Valdebenito (2011) fan una relació de les principals tècniques de lectura en parella (entre alumnes i entre alumne i família), d'entre elles, volem destacar-ne dues per la seva rellevància en l'aprenentatge de la lectura:

- Lectura en parella o lectura conjunta (*Paired Reading*).

(Morgan, 1976; Topping, 1987, 1989; Topping i Whiteley, 1990).

Va ser ideada per donar pautes de lectura a les famílies per tal d'acompanyar convenientment per part d'aquestes el desenvolupament de la lectura dels fills des de casa. Té la particularitat que són els fills i filles que escullen els textos per ser llegits. Tot i que el seu disseny inicial va ser conductista, el seu desenvolupament demostra que hi ha clars factors sociolingüístics que avalarien el seu èxit.

La tècnica en concret, segueix els següents passos:

Lectura simultània en veu alta, quan el tutorat veu que pot seguir sol, fa un senyal i segueix llegint tot sol. Si comet algun error, se li fa un senyal per tal que l'identifiqui per si sol i el resolgui corregint la paraula correctament. Si no ho fa, li hem de dir la paraula correctament, la repeteix i es torna a l'inici del cicle amb la lectura simultània per tornar a començar la seqüència.

Aquesta tècnica millora més la comprensió de lectura de nens i nenes que no pas la precisió, fent-los així lectors amb més fluïdesa, confiats i orientats al context (Topping, 1989).

Topping (1987) fa una revisió de deu projectes que es basen en la tècnica del *Paired Reading* amb la finalitat de millorar la comprensió lectora. Els resultats indiquen que són

satisfactoris evidenciant guanys per a tots dos rols, però constatant que els tutors tenen millors resultats que els tutorats, o sigui, aprenen més. Veient aquests resultats, un parell d'anys més tard Topping (1989) i, encara més tard, Topping i Whiteley (1990) plantegen el *Paired Reading* com un recurs pedagògic per a les famílies per participar des de casa a la millora de la lectura.

- Pausa, pista i ponderació (*Pause, Prompt, Praise*; PPP).

(Glynn, Mc Naughton, Robinson i Quinn, 1979; Wheldall i Colmar, 1990).

Aquesta tècnica proposa que el tutor llegeixi el text d'entrada – només si és necessari –, seguidament es llegeix tot el text complet de manera simultània en veu alta (el tutorat segueix el tutor lleugerament per darrera). El tutor en aquesta lectura esdevé un model del ritme i l'entonació del text. Un cop fetes aquestes dues lectures, la tercera la completa el tutorat seguint la tècnica PPP. Per això, si el tutorat s'equivoca en algun punt de la lectura, el tutor el corregeix tenint en compte el PPP. Aquesta tècnica proposa que el tutor aturi el tutorat (primera P - pausa) i li deixi uns segons per comprovar l'error i rectificar-lo per si sol, si no el troba convé donar-li alguna pista (segona P – pista) per facilitar-li la tasca. I quan ja la llegeix correctament se li donen ànims per continuar llegint (tercera P-ponderació).

Tot i tenir orígens conductistes, s'ha anat modificant al llarg del temps a partir de principis psicolingüístics (Toomey, 1993) adoptant una ajuda amb diferents nivells de bastida que l'acosten als models socioculturals de la psicologia educativa actual.

La PPP és la tècnica per la qual opta el programa *Llegim en parella*. És la més estructurada i convé fer una bona formació dels tutors per poder obtenir els resultats esperats alhora que triar els materials adequats per tal que la dificultat sigui assolible (Duran i altres, 2011). Diverses investigacions han mostrat que amb l'ús d'aquesta tècnica s'obtenen resultats molt positius en la millora de la competència lectora (Burns, 2006).

Les dues següents tècniques de lectura, també ressenyades a Duran i altres (2011), tot i que també fan propostes per fer lectura en parella, no estan tan dirigides a l'aprenentatge de la lectura, sinó més aviat a poder compartir una estona de pràctica de lectura entre dues persones, entre dos iguals. És per això que tan sols les ressenyem però no hi dedicarem més atenció.

- Lectura compartida (*Relaxed Reading* o *Shared Reading*).

En aquest cas, el tutor llegeix la lectura i el tutorat la segueix en silenci i escolta. Acte seguit canvien els rols i el tutorat llegeix i el tutor escolta i segueix en silenci la lectura.

Es produeixen alternances en el rol de lector i oient fins que s'acaba el text o l'estona dedicada a llegir.

- Lectura amb audiència. Lectura en veu alta i lectura silenciosa.

(*Independent Reading* o *Silent Reading*). (Toomey, 1993)

La *lectura en veu alta* consisteix en la lectura en veu alta del tutorat mentre el tutor li pot anar fent comentaris o correccions quan ho consideri necessari. En la *lectura silenciosa* el tutor i tutorat llegeixen en silenci. El tutor fa preguntes (abans, durant i després de la lectura)

Un cop descrites les principals tècniques de lectura en parella que es poden utilitzar en situacions de tutoria entre iguals passem ara a ressenyar algunes pràctiques de lectura i tutoria entre iguals. Es tracta de programes dissenyats i estructurats específicament per a l'aprenentatge de la comprensió lectora i que es basen tots ells en la tutoria entre iguals.

Ens referim a *Read On*, *Scotland Reads*, *America Reads Challenge*, *Reading Together*, *The Peer Tutoring Literacy Program*, *Buddy Reading* i *Llegim en parella*.

- *Read On* (Topping i Hogan, 1999; Duran i Blanch, 2007).

Es va dissenyar amb els objectius de millorar la competència lectora a través de la tutoria entre iguals i estimular la motivació i el plaer per la lectura, per augmentar la confiança i autoestima dels alumnes com a lectors a partir del desenvolupament d'habilitats socials i de cooperació i també per potenciar la implicació familiar en el procés d'aprenentatge de la lectura. Aquest programa s'estructura a partir de dos mecanismes desenvolupats a l'aula i amb la família que permeten estructurar la interacció i ordenar-la: *Paired Reading* i *Paired Thinking*. Del primer, ja n'hem parlat en l'anterior paràgraf, del *Paired Thinking*, dir que és un espai que afavoreix la comprensió fomentant la realització de preguntes i reflexions crítiques sobre la lectura feta.

Topping i Bryce (2004) també investiguen una situació de tutoria de diferent edat en l'ús de *Paired Thinking* i *Paired Reading* i conclouen que s'evidencien efectes mesurables en la millora del desenvolupament i generalització de les habilitats de pensament dels tutorats, tot i les limitacions de temps i de recursos també detectades. Una altra de les conclusions a les què arriben és que pensar en parella té potencial com a vehicle per infundir habilitats de pensament a través del currículum.

Seguint amb els mateixos interessos de recerca, trobem també que el programa *Read On* ha estat àmpliament analitzat i, per això, volem fer constar els resultats d'algunes de les recerques fetes fins el moment. Destaquen Miller, Topping i Thurston (2010) les millores en l'autoestima dels participants en el programa així com també en les habilitats clau de lectura

i en aspectes afectius de l'aprenentatge. Els resultats que ens retornen donen suport a la creença que la tècnica *Paired Reading*, pot millorar l'autoestima tant de tutors com de tutorats. Així mateix, Topping, Miller, Thurston, McGavock i Conlin (2011) també observen beneficis en el *Read On* en 80 escoles escoceses. Destaquen els millors resultats obtinguts en *cross-age* per sobre de *same-age tutoring* i també sobre la instrucció tradicional.

- *America Reads Challenge* (Wasik, 1997)

Aquest és un programa que també es basa en la tutoria entre iguals i pretén la millora i adquisició de totes les habilitats lectores en els alumnes de tercer. Es promou la participació de tutors voluntaris, generalment universitaris o estudiants de grau mitjà. El programa es fonamenta en cinc aspectes instruccionals en què són entrenats els tutors: lectura, vocabulari, relectura, escriptura i escolta activa. Les claus del programa són:

- Ús d'elements basats en la recerca per assolir l'èxit lector
- Bona preparació dels tutors i disposició de materials adequats
- Relació formal dels tutors amb la direcció del centre escolar
- Seguiment i avaluació acurada durant el procés d'implementació
- Realització de sessions de tutoria freqüents i regulars.

- *Scotland Reads* (Topping 2006).

És una iniciativa escocesa, que es va tirar endavant el 2006, emmarcada dins del Project Scotland que involucra joves voluntaris entre 16 i 25 anys a fer de tutors de lectura d'alumnes de 20 escoles i instituts de diferents zones. Es basa en la proposta de treball de *Read On*.

- *Reading Together* o *Yached* (Hattie, 2006).

Programa desenvolupat col·lectivament per Research Institute for Innovations in Education, de la Universitat Hebres d'Israel; la School of Education at the University of North Carolina de Greensboro; i Guilford County Schools. Anomenat *Yached* a Israel, i *Reading Together* a EUA, el programa té com a objectius millorar la fluïdesa lectora, les habilitats de comprensió i la motivació lectora en estudiants de segon (6-7 anys) a través de la tutoria entre iguals en modalitat *cross-age*. En aquest nivell en què les habilitats de descodificació són encara febles, es compta amb la participació dels estudiants de cinquè (9-10 anys) que ja són bons lectors i socialment competents, per ajudar els seus companys en el desenvolupament de la lectura. El programa compta amb una guia instruccional que dona suport tant als tutors com als tutorats.

Hattie (2006) fa un estudi en tres etapes sobre aquest programa, *Reading Together*. En la primera fase no s'observen resultats significatius, entre d'altres factors apunten la manca de sessions realitzades; en la segona i tercera fase però s'observen millores significatives per tots els alumnes en totes les àrees estudiades: comprensió lectora, fluïdesa i motivació. Tant

les famílies com els mestres participants van mostrar una elevada motivació després de participar en el programa.

- *The Peer Tutoring Literacy Program* (Chipman i Roy, 2006).

Programa d'immersió (en francès) que es crea amb la finalitat de donar suport de lectura a estudiants amb dificultats menors de lectura. És un programa de col·laboració amb les famílies per promoure l'estimació a la lectura. Pretén crear valors de responsabilitat social i lideratge promovent el voluntariat com a servei i com a exemple.

Chipman i Roy (2006) exposen els resultats d'investigació sobre *The Peer Tutoring Literacy Program*. En el seu treball destaquen millores generalitzades en la competència lectora, la descodificació, la comprensió, la concentració, les actituds cap a la lectura i la implicació en l'alfabetització. Destaquen que els tutors milloren en habilitats organitzatives, capacitats d'ajuda, d'ensenyança i de lideratge; a més a més de destacar que també fan canvis a nivell emocional (autoconfiança) i social (importància de la comunitat). Els tutorats, per la seva banda, guanyen confiança en la millora de les seves habilitats lectores i en les relacions amb els companys tutors. Professorat i famílies es recolzen mútuament; els uns, pares, sentint que contribueixen a donar suport a la tasca dels mestres i els altres, mestres, perceben l'increment de la consciència i de la comprensió cap a la seva tasca. Destaquen els autors l'impacte emocional dels participants en el programa.

- *Buddy Reading* (Shegar, 2009).

Programa de tutoria entre iguals adoptat per escoles de Singapur com a estratègia de suport per incrementar la competència lectora de nens de primària amb dificultats per assolir els nivells de competència adequats a l'edat. S'agrupen aquests alumnes amb altres més competents de dos a quatre nivells superiors i es troben de manera regular dintre de l'horari escolar amb un llibre i segueixen una seqüència més o menys estructurada que consisteix en: comentar aspectes de la portada (dibuix, títol,...), el tutor llegeix en veu alta, lectura conjunta, lectura individual del tutorat amb la tècnica PPP, a la qual ens hem referit anteriorment i, finalment, fer un comentari valoratiu sobre la història i els personatges.

Shegar (2009) porta a terme una investigació en la que s'avalua el programa *Buddy Reading* i s'incideix en les millores que s'havien de plantejar en la formació de l'alumnat. Un dels aspectes a reforçar és el seguiment en bastida després de les sessions inicials de formació dels tutors. S'observa que, amb aquest reforçament, milloren significativament les intervencions dels tutors amb un ús més ampli i diversificat del tipus de pistes (*Prompt*) de la PPP: fonètiques, semàntiques, sintàctiques i visuals. Un altre element de millora és el fet de comptar amb un guió del desenvolupament de la sessió per ajudar els tutors en la implementació de les sessions del programa.

- *Llegim en parella* (Duran i altres., 2009, 2011).

Programa dissenyat per al desenvolupament de la competència lectora en l'àmbit familiar i escolar a partir de la tutoria entre iguals (aprofundirem en els aspectes pràctics i de recerca d'aquest programa en el següent apartat monogràfic).

2.7.4.2 Altres recerques sobre tutoria entre iguals per a la lectura

Després de fer aquesta relació de tècniques i programes que s'han dissenyat i portat a terme per tal de poder treballar i millorar la competència lectora a través de la tutoria entre iguals i les respectives recerques realitzades en cada cas, passem ara ja a les investigacions fetes sobre el mètode de tutoria entre iguals i la lectura sense estar associades a un programa concret.

Ens interessa veure quins són els estudis que han analitzat l'evolució de la competència lectora a partir del desenvolupament de pràctiques de tutoria entre iguals. Tot i saber que aspectes intrínsecs de la lectura com poden ser la comprensió, la fluïdesa, la velocitat, la precisió o aspectes afectius, emocionals o actitudinals, per anomenar-ne alguns, formen un conjunt que perd una mica de sentit si els dissociem, farem un exercici artificial de separar-los per poder-ne examinar alguns d'ells que particularment ens interessin perquè es refereixen especialment a conceptes que també es volen analitzar en aquest treball. Comencem per la comprensió lectora, en aquest cas, detallant en primer lloc les referides a primària i seguidament a secundària.

Així, veurem ara quines són les evidències i les conclusions a les què arriben els investigadors en els seus treballs sobre l'aprenentatge i desenvolupament de la comprensió lectora a les aules. A banda d'afirmar que es detecten millores en la comprensió lectora, mirarem de copsar i recollir els matisos que pot tenir cada treball depenent de quina manera s'hagi focalitzat l'atenció i s'hagi fet l'anàlisi.

Oddo, Barnett, Hawkins i Musti-Rao (2010) analitzen una situació de tutoria entre iguals combinada amb petits grups de treball, utilitzant la tècnica de *Repeated Reading*. Valoren que aquesta tècnica pot ser utilitzada de manera complementària a altres estratègies instruccionals per tal de promoure canvis consistents en la comprensió. En canvi, per a la fluïdesa asseguren que és altament efectiva.

També Kourea, Cartledge i Musti-Rao (2007), confirmen millores en les habilitats de comprensió implementant la *Total Class Peer Tutoring –TCPT*, a més a més de millorar en el reconeixement de paraules i en la fluïdesa lectora. Destaquen aquests autors que el *TCPT* és una intervenció específica de mediació entre iguals que permet l'augment de la participació activa i la pràctica

constant. Ressalten també que el sistema de recompenses promou la millora acadèmica i social. Tots els agents participants en aquest estudi, alumnes, famílies i docents, manifesten la seva satisfacció durant el procés i davant els resultats obtinguts.

En un altre estudi sobre tutoria entre iguals recíproca, Yurick, Robinson, Cartledge, Lo i Evans (2006) mostren millores en la velocitat lectora, la comprensió i precisió lectora dels estudiants que van participar en la tutoria.

Estudis també molt interessants en l'àmbit de la lectura i la tutoria entre iguals són els que realitzen Van Keer i Verhaeghe (2005) i Van Keer (2004) que en les seves investigacions combinen dos aspectes essencials. Per una banda, valoren l'eficàcia de la instrucció explícita d'estratègies de comprensió lectora i, per l'altra, cerquen la implicació dels estudiants. Per això, seleccionen sis estratègies de lectura:

- activació coneixement previ
- fer prediccions i verificar-les
- distingir entre idees principals i idees secundàries
- monitoritzar i regular la comprensió de paraules i expressions
- monitoritzar i regular la comprensió d'idees o frases o apartats difícils d'entendre
- reconèixer els gèneres textuais i adequar-ne la lectura

Consideren aquests autors que l'ús d'aquestes estratègies situa els lectors en una posició òptima en el control de l'acte de lectura, a orientar-se per fer el seguiment de la comprensió i, en cas necessari, portar a terme activitats específiques per revisar les pistes per a la comprensió. Apunten que la situació de tutoria entre iguals propicia una actitud lectora activa pel fet d'involucrar-se i compartir la interacció en la tasca de comprensió dels textos.

En el primer estudi, Van Keer (2004), es planteja quatre situacions comparatives, pràctiques d'activitats guiades pel professor en aula sencera *-whole class-*, tutoria *same-age*, tutoria *cross-age* i grup control en grups de 2n i 5è nivell. Una de les limitacions que té l'estudi és que tot i participar els dos cursos, només s'analitzen els resultats cognitius de l'alumnat de 5è. Les conclusions a les què arriben són l'evidència d'aprenentatge de la instrucció explícita d'estratègies en dues de les tres condicions (*whole class* i tutoria *cross-age*), les situacions de tutoria no milloren els resultats per sobre de la situació *whole class* (contràriament al què s'esperava), tot i que els tutors de 5è igualen els resultats dels estudiants que treballen amb el mestre. Una altra conclusió a la que arriben és que els tutors *cross-age* milloren més que els de la tutoria *same-age*.

Les raons que donen per explicar aquests resultats són que els tutors de la *cross-age* (de més edat) tenen més possibilitats (per la diferència d'edat) de prendre la responsabilitat del seguiment i

regulació de la lectura. El que venen a dir és que la situació *cross-age* afavoreix les condicions per poder separar i focalitzar entre l'acte cognitiu de la lectura i el metacognitiu de seguiment i de la regulació del comportament lector, d'aquesta manera els tutors d'aquesta situació assolixen una alt nivell d'habilitats metacognitives de lectura, però també una millor comprensió lectora dels textos del seu nivell. L'altre argument per aquest resultat és que els tutors de la *cross-age* disposen del doble de temps per desenvolupar aquest paper de tutoria que no pas els de *same-age*.

En el segon estudi, Van Keer i Verhaeghe (2005) solucionen algunes de les limitacions de la primera ja que analitzen els dos cursos participants (2n i 5è) en tres situacions (eliminen el grup de control) i troben millores significatives en dues de les tres condicions per a 2n (*whole class* i tutoria *cross-age*) i els de 5è milloren significativament en totes tres condicions. Afegir que els tutors en la condició de tutoria *cross-age* evidencien menys pensaments negatius relacionats amb la competència lectora.

A l'etapa de secundària també trobem alguns estudis realitzats en els darrers anys que tot seguit detallem pel seu interès en l'àmbit en el què estem treballant. Spörer i Brunstein (2009) van realitzar un estudi comparatiu entre *PALS*⁵ (*Peer Assisted Learning Strategies*) i instrucció tradicional. Els estudiants que van participar en la situació *PALS* van puntuar més alt en proves de comprensió, en mesures tant declaratives com procedimentals d'estratègies de resum i van mostrar millores també en la realització de les activitats d'autoregulació de la lectura per a la comprensió.

Kamps, Greenwood, Arreaga-Mayer, Veerkamp, Utley, Tapia, Bowman-Perrott i Bannister (2008) també fan una comparativa entre instrucció tradicional vs *CWPT* (*Class Wide Peer Tutoring*). Els resultats afavoreixen els alumnes que segueixen la *CWPT* en diferents àrees d'estudi (matemàtiques i lectura) ja que adquireixen les habilitats desitjades amb més rapidesa i mostren més retenció del què van aprenent

Duran i Monereo (2008 i 2005) en dos estudis també constaten les millores obtingudes en la competència lingüística per a tots els alumnes participants en la situació de tutoria. En el primer d'aquests estudis (2005), els autors remarquen el caràcter instruccional de la tutoria entre iguals per combatre el prejudici que aquest mètode tan sols serveix per treballar les habilitats socials i actituds. Amb aquesta idea, volen ajudar a què la tutoria entre iguals s'incorpori com a estratègia instructiva àmpliament utilitzada. Destaquen també, a través de l'anàlisi de la interacció de les

⁵ *PALS* – *Peer-Assisted Learning Strategies* (Fuchs, Fuchs, Mathes i Simmons, 1997). Estratègia instruccional de tutoria entre iguals dissenyada per ser incorporada en el currículum amb l'objectiu de millorar els resultats acadèmics dels alumnes amb necessitats educatives diverses. En aquest cas, els estudiants s'aparellen alternant els rols mentre llegeixen en veu alta, escolten i ofereixen feedback en diverses activitats estructurades. Pot ser usat en diverses àrees i nivells.

parelles estructurades en tutories fixes o recíproques, que emergeixen dos patrons diferenciats: un de més actiu, el del tutor, i un altre de més reactiu, el del tutorat. Aquests papers asimètrics queden clarament marcats en les tutories fixes i molt més difosos en les tutories recíproques. Constaten finalment que la tutoria recíproca obté resultats d'aprenentatge similars a la tutoria fixa i, en canvi, suposa més avantatges que la fixa i en redueix alguns desavantatges.

Ja en el segon estudi (2008), aquests autors se centren en esbrinar els efectes que té la tutoria entre iguals en la millora de la competència lingüística catalana, l'autoconcepte com a escriptor i el grau de satisfacció amb l'ajuda pedagògica rebuda. Prenent la competència lingüística com a control, tots els alumnes que han tingut l'oportunitat de fer de tutors tant en la tutoria fixa com recíproca milloren el seu autoconcepte. En canvi, tan sols els alumnes que fan només de tutorats (tutories fixes) se senten més satisfets amb l'ajuda dels seus companys tutors que amb l'ajuda dels professors.

També amb alumnes de secundària, Green, Alderman i Liechty (2004) analitzen els components instruccionals de la tutoria entre iguals i recullen els beneficis que aquest mètode aporta. Es tracta de tutoria de diferent edat combinada amb supervisió de les parelles per part d'estudiants de psicologia un cop per setmana. Demostren guanys per tots els alumnes, tant tutors com tutorats, en velocitat lectora i valoren que la instrucció explícita té efectes positius en el progrés lector d'estudiants de risc de secundària.

Analitzats ja els articles que combinen competència lectora i tutoria entre iguals, tant de primària com de secundària, passem a revisar alguns estudis que segueixen girant a l'entorn d'aquests dos eixos, però que també destaquen en els seus estudis millores relacionades amb habilitats socials, autoestima, actituds i altres aspectes emocionals diversos. Malgrat que alguns estudis ja els hem ressenyat anteriorment per la rellevància i qualitat dels seus resultats en comprensió lectora, no volem deixar de destacar aquests altres aspectes que també considerem importants.

Nugent (2001) fa un estudi en una escola d'educació especial amb una experiència de tutoria *cross-age* que es concentra en millorar les habilitats que els estudiants coneixen. Els resultats mostren guanys en lectura, en la millora de l'autoestima i en actituds més positives cap a l'escola. També Dion, Fuchs i Fuchs (2005) destaquen en el seu estudi efectes positius en les relacions socials entre els estudiants en una situació de tutoria *CWPT*, sobretot aquells que, d'entrada, tenien dificultats per relacionar-se. En una altra situació de tutoria entre iguals recíproca amb estudiants amb desordres emocionals i conductuals, Shuterland i Snyder (2007) confirmen millores de les actituds dels estudiants durant la intervenció disminuint les conductes agressives i augmentant la resposta activa per part d'aquests.

D'entre altres revisions que hem fet d'investigacions més allunyades en el temps, ens crida l'atenció també aquesta idea: la implementació de la tutoria entre iguals amb programes de lectura duplica o triplica la pràctica de la lectura per sobre de la instrucció tradicional (Greenwood, Delquadri i Hall, 1989; Mathes i Fuchs, 1994). Aquest sol fet, l'increment de temps dedicat respecte altres mètodes més tradicionals, ja pot fer preveure que els resultats seran més satisfactoris en lectura i comprensió lectora que en altres situacions en què la participació dels alumnes estigui més compromesa. Aquests autors observen que el fet de treballar en tutoria permet fer moltes més lectures individuals que les que farien en una situació de caire més tradicional a l'aula, tant als tutors com als tutorats. Així és com, segons diuen, es dupliquen o tripliquen les oportunitats de lectura de cada alumne i es poden produir millores ja només per aquest fet. Cal doncs prendre'l en consideració com a un factor que pot ser essencial en les millores observades.

Seguint en aquest línia, observem que en molts dels estudis que s'han publicat sobre tutoria entre iguals i lectura, un dels factors destacats, per les millores obtingudes, és el de la fluïdesa lectora que, evidentment té a veure amb la quantitat d'hores destinades a la pràctica de la lectura i la seva qualitat, quant més temps s'hi pot dedicar i practicar-la amb el seguiment de la parella, millora la fluïdesa. Entre altres, aquests autors Dufrene, Reisener, Olmi, Zoder-Martell, McNutt i Horn , 2010; Kourea, Cartledge i Musti-Rao, 2007; Calhoon, Al Otaiba, Cihak, King i Avalos, 2007; Fisher, 2001; han analitzat la millora de la fluïdesa lectora en situacions diverses de tutoria entre iguals i conclouen que tots els alumnes la incrementen significativament; Dufrene, Henington i Townsend, 2006; observen, a diferència dels anteriors, que només els tutorats milloren els nivells de fluïdesa de manera significativa.

2.7.5 Recomanacions pràctiques per a l'ús de la tutoria entre iguals

Finalment, per cloure aquest apartat i amb ell el capítol ens agradaria refermar la idea que cal una implementació acurada de la tutoria entre iguals per poder assegurar la intervenció amb garanties d'èxit. És per això que Fontana (1990) adverteix de l'ús incorrecte de la tutoria entre iguals com a opció fàcil, que consistiria en situar els alumnes per parelles i posar-los a treballar, cosa que comportaria força inconvenients, tant per a tutors (sobrevaloració de les pròpies habilitats, excés d'assertivitat i de poder, sensació de pèrdua de temps, baixa autoestima en cas de fracàs de tutorats); en l'elecció de parelles (sentiment d'imposició i càrrega dels alumnes rebutjats); reacció negativa de les famílies per voler conservar el model transmissiu tradicional; i, percepció de l'escola com a pobra de recursos. Per això aquest autor recomana una introducció acurada de la tutoria entre iguals, que estigui ben planificada i reflexiva.

Wright i Clearly (2006) també proposen algunes idees i reflexions a partir de les observacions fetes en el seu treball: plantegen la cross-age tutoring – en expansió als centres – per solucionar el problema de la capacitat, prenent els alumnes com agents d'intervenció; la qual cosa es relaciona

amb el què proposava Duran (2011) de compartir la capacitat d'ensenyar amb els alumnes. La tutoria entre iguals pot servir per millorar la fluïdesa lectora i així ajudar els alumnes més endarrerits cap a la millora. Constaten també en el seu estudi, que la tutoria entre iguals pot tenir èxit en un entorn escolar amb diversitat cultural.

I, per últim, elaboren una guia addicional que pot ajudar a les escoles a crear i desenvolupar de manera sostenible un programa de tutoria:

- La necessitat d'educar i formar els mestres sobre els beneficis de la tutoria entre iguals per tal que la valorin com a una pràctica metodològica habitual.
- Creure en l'experiència del personal existent i donar temps per a solucionar els problemes. Cal valorar si es perdrà més temps dissenyant una activitat de tutoria entre iguals o intentant arribar a tot l'alumnat amb suports individuals.
- Estar preparats per oferir la formació adequada als alumnes per poder garantir el funcionament i evitar problemes derivats de les mancances de formació.
- Fer un seguiment periòdic als mestres sobre com els estudiants segueixen el programa de tutoria. Els motivarà ser informats dels seus progressos. Obtenir èxits, pot promoure la bona premsa del programa de tutoria i permetre que altres professors s'hi apropin sense recel.

Cal tenir en compte també que alguns autors (Winter, 1988, 1996) alerten de la importància de mantenir la fidelitat en el desenvolupament dels programes. Quan s'analitzen algunes sessions es fa evident que els mestres responsables d'implementar el programa sovint no segueixen acuradament el guió estructurat, acompanyen escassament el treball dels tutors per tal que la seva intervenció sigui positiva, no es corregeixen prou bé els errors, etc. Llavors, en aquests casos, serien discutibles els resultats evidenciats en qualsevol pràctica de tutoria entre iguals. Cal donar importància a aquestes premisses i tenir molt present que la formació dels mestres és un element clau per al correcte desenvolupament del mètode i per a la fiabilitat de les dades obtingudes.

En aquest sentit, pensem que tot investigació feta a les aules haurà de comptar no només amb la complicitat del professorat sinó del seu coneixement profund de l'objectiu d'investigació i de la seva correcta implementació a l'aula.

2.8 Llegim en parella

En aquest apartat farem un breu recorregut per l'estructura i desenvolupament que configuren el programa *Llegim en parella*, per tal de poder-ne tenir una visió general i alhora poder contextualitzar aquest treball i acostar-nos a la realitat de la manera més objectiva possible. En el segon apartat es dona compte de dues investigacions que precedeixen l'actual en la que el programa *Llegim en parella* n'és el protagonista.

2.8.1 Síntesi del programa

Llegim en parella (Duran i altres, 2009, 2011) és un programa educatiu impulsat pel GRAI – Grup de Recerca d'Aprenentatge entre Iguals – de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. El programa es basa en la tutoria entre iguals desenvolupada paral·lelament a l'escola i a casa.

- Objectiu

El seu objectiu principal és millorar la competència lectora de tot l'alumnat que hi participa. Per fer-ho possible es treballa amb uns fulls d'activitat que estructurin la interacció de la parella en dues parts: la lectura en parella i la comprensió lectora.

- Fonaments conceptuals

Els seus fonaments conceptuals són: la tutoria entre iguals, la implicació familiar, la competència lectora i la formació de professorat en xarxa de centres. D'aquests components, ja queden abastament explicades la tutoria entre iguals (en aquest mateix capítol) i la competència lectora (en el capítol següent) al llarg d'aquest marc teòric com a dos elements clau que guiaran tota la investigació, però tot i així, mirant de no repetir-nos massa, en farem un breu apunt.

La interacció entre alumnes, estructurada convenientment pel professorat a través de la tutoria entre iguals, és un motor d'aprenentatge significatiu. En aquestes condicions, els alumnes s'ofereixen ajudes pedagògiques ajustades i personalitzades que possibiliten l'aprenentatge dels dos components de la parella: tutor i tutorat, durant la realització de l'activitat de comprensió lectora (Fulls d'activitat) que el programa proposa desenvolupar en cada sessió.

Com ja sabem també, la competència lectora comprèn un conjunt de coneixements, habilitats i estratègies que es construeixen al llarg de la vida en els diferents contextos en què intervé i participa l'individu (el lector) i en què pren un paper actiu reflexionant i interpretant el significat del text.

Respecte la implicació familiar la literatura científica de les últimes dècades s'ha encarregat de demostrar abastament la influència positiva que té la implicació activa de les famílies sobre l'èxit escolar de nens i nenes (Powell, Son, File i San Juan, 2010).

La formació de professorat en xarxa de centres és un model de formació contínua del personal docent que agrupa els professors en parelles i els permet treballar col·laborativament i reflexionar sobre les seves pràctiques com a mecanisme de desenvolupament professional (Duran i Flores,

2008). La xarxa doncs, es configura com un espai de treball semi presencial entre centres amb dos objectius:

- oferir formació, suport i ajut mutu
- garantir un cert nivell d'èxit en l'aprenentatge dels participants que permeti que la innovació sigui sostenible i incorporada al repertori d'actuacions educatives habituals dels centres.

Fins el moment, curs 2011-12, *Llegim en parella* s'està desenvolupant en 126 centres distribuïts en diferents xarxes arreu de l'Estat Espanyol.

- Desenvolupament

El programa es porta a la pràctica durant 12 setmanes a raó de dues sessions setmanals a l'escola i dues sessions setmanals de tutoria a casa.

El programa es desenvolupa als centres sota el guiatge de dos mestres que treballen amb altres mestres d'altres centres i junts conformen la xarxa de centres que treballen conjuntament per tal de donar-se suport i rebre formació específica sobre el programa.

La parella de mestres que desenvolupen el programa a l'aula han de prendre decisions sobre les següents qüestions:

- Tipus de tutoria: a decidir amb els mestres que es treballarà depenent dels objectius a assolir i les possibilitats del centre.
- Formació de parelles: generalment es tindran en compte els nivells de comprensió lectora de l'alumnat per tal de saber com agrupar els alumnes de manera que entre totes les parelles hi hagi una distància similar.
- Formació de famílies i alumnat: amb els alumnes s'aconsella fer tres sessions de formació per tal que entenguin el sentit del què es vol treballar. Amb les famílies es fa una sessió de formació per tal que coneguin el funcionament i puguin dur-lo a la pràctica de manera senzilla però efectiva.
- Activitats per sessió de tutoria: les activitats es porten a terme durant mitja hora aproximadament. El primer quart d'hora serveix per fer les lectures necessàries i la segona part (el segon quart) es destina a la comprensió.
 - o Lectura:
 - Activitats prèvies: activació de motivació, generació d'hipòtesis i activació de coneixements previs.
 - Lectura tutor (opcional), lectura conjunta i lectura tutorat (tècnica PPP).
 - o Comprensió:
 - Comprovació d'hipòtesis.
 - Activitats de comprensió plantejades.
 - Lectura expressiva tutorat.

- En funció del temps activitats complementàries. Quinzenalment: autoavaluació per parelles.
- Activitats específiques tutors i tutores. Per garantir encara més l'aprenentatge dels tutors, una de les propostes del programa és que aquests elaborin, cap a finals de la implementació, fulls d'activitats similars als que han fet servir en les sessions de tutoria però pensant en els seus tutorats: temes d'interès, nivell de competència i preferències de tipus de textos.
- Avaluació: cada quinze dies les parelles realitzen una activitat d'autoavaluació que els fa plantejar objectius de millora de cara a la següent quinzena per poder fixar-se i rectificar. A banda d'aquest tipus d'avaluació, també hi ha les observacions que fa el professorat mentre l'alumnat treballa, les activitats que fa, proves de comprensió lectora per evidenciar els avenços i fulls d'activitats preparats pels tutors per incrementar l'aprenentatge.

Quan es finalitza el programa, després de 12 setmanes de treball intensiu, es pot realitzar una prova final (pot ser la mateixa que s'ha utilitzat a l'inici) per poder constatar els canvis que hi ha hagut durant aquest període de treball.

2.8.2 Resultats inicials de recerca

A continuació ressenyem dues investigacions realitzades al voltant del programa *Llegim en parella*. La primera d'elles es tracta d'un estudi preliminar en el que s'analitza la millora de la competència i l'autoconcepte lector. I en el segon, s'investiga la relació entre la participació i acompanyament familiar i la millora de la comprensió lectora.

Pel que fa al programa *Llegim en parella* en la seva versió en èuscara: *Bikoteka Irakurtzen*, Moliner i altres (2011) fan un estudi sobre el programa en el que s'apunten millores en la comprensió lectora per a tots els alumnes, independentment del tipus de tutoria (fixa o recíproca) i tant si fan de tutors com de tutorats. Així mateix, també constaten evidències de millores en l'autoconcepte lector, però amb matisos. Es produeixen resultats estadísticament significatius pels alumnes de tutoria recíproca i els alumnes que han fet de tutors en la tutoria fixa. En canvi, els alumnes que fan de tutorats (modalitat fixa) tot i haver augmentat les mitjanes, no són suficientment significatives. Els autors atribueixen aquest fet a que els tutorats atorguen al paper del tutor tot el mèrit del seu aprenentatge, i per això, suggereixen que durant la formació es podria fer reflexionar sobre aquesta concepció per tal de canviar-la i assumir que el seu aprenentatge és fruit en gran part del seu esforç.

Tot i les limitacions metodològiques que ja ens fan notar els autors (enfoc ecològic sense grups de control) i essent un estudi preliminar sobre el programa *Llegim en parella*, es posa de manifest la

capacitat de l'alumnat com a mediador de l'aprenentatge i la necessitat que el professorat pugui posar en pràctica l'aprenentatge entre iguals a les aules per extreure'n el màxim profit pedagògic.

En un altre estudi realitzat per Blanch i altres (2012) es constaten els guanys obtinguts pels alumnes que van poder participar amb els seus familiars en el programa *Llegim en parella / Leemos en pareja*. En aquest treball s'analitzen les diferències en la millora de la comprensió lectora en relació a la implicació familiar. Els resultats són clars, els alumnes que compten amb l'acompanyament familiar obtenen beneficis més elevats que els alumnes que no van poder gaudir del suport familiar i, a més a més, ja partien de nivells menors de competència lectora. Les conclusions fan evident la importància de la implicació familiar en tots els alumnes per tal d'obtenir els millors resultats en comprensió lectora i especialment en l'alumnat que té més dificultats i un nivell baix de competència lectora.

3. COMPETÈNCIA LECTORA: LECTURA, COMPRENSIÓ I AUTOCONCEPTE LECTOR

- 3.1 Introducció
- 3.2 Concepcions psicològiques de la lectura
 - 3.2.1 Perspectiva conductista
 - 3.2.2 Perspectiva cognitiva
 - 3.2.3 Perspectives constructivistes
 - 3.2.3.1 Perspectiva psicogenètica
 - 3.2.3.2 Perspectiva sòcioconstructivista
- 3.3 Perspectiva interactiva del model de lectura
- 3.4 Competència lectora
 - 3.4.1 Competència
 - 3.4.2 Competència lingüística
 - 3.4.3 Competència lectora
- 3.5 Comprensió lectora
 - 3.5.1 Comprensió lectora. Definició i nivells.
 - 3.5.2 Estratègies de comprensió
- 3.6 Implicacions educatives de les perspectives psicològiques i models de lectura
 - 3.6.1 Alfabetització
 - 3.6.2 L'ensenyament i aprenentatge de la lectura
 - 3.6.3 Ensenyament i aprenentatge de la comprensió lectora
 - 3.6.4 Programes educatius per afavorir l'aprenentatge de la comprensió lectora
- 3.7 La construcció de l'autoconcepte lector
 - 3.7.1 L'autoconcepte
 - 3.7.2 L'autoconcepte acadèmic
 - 3.7.3 Autoconcepte i autoeficàcia:
 - 3.7.4 Autoconcepte i rendiment acadèmic
 - 3.7.5 Autoconcepte i motivació
 - 3.7.6 Autoconcepte i lectura
 - 3.7.7 Autoconcepte, lectura i metacognició

3. COMPETÈNCIA LECTORA: LECTURA, COMPRESIÓ I AUTOCONCEPTE LECTOR

3.1 Introducció

Fent una recerca ràpida del terme llegir (en menys de 30 segons) - a través de qualsevol dels potents cercadors que hi ha a la xarxa - ens adonem que les definicions que ens retornen dels diccionaris d'ús general són força coherents amb el que qualsevol persona del carrer ens respondria si li preguntéssim que és llegir o que és la lectura. Si anem una mica més al fons de la qüestió, i revisem cada una de les definicions que ens apareixen en pantalla, ens adonem que ens remetent a concepcions i perspectives amb arrels diferents, algunes properes entre sí, d'altres més allunyades i que, fins i tot poden ser contradictòries, i que es manifesten amb matisos diversos que ens descriuen l'activitat de la lectura des d'una visió molt concreta de la realitat.

Fixem-nos-hi:

Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans – DIEC 2: llegir

<http://dlc.iec.cat/results.asp?txtEntrada=llegir&operEntrada=0>

1 1 l v. Tr. (LC) (FL) Distingir, en un text escrit o imprès, (els sons figurats per les lletres). No saber llegir, de llegir. Aprendre de llegir. Tenir una lletra difícil de llegir. No entén el que llegeix. Llegir una carta, un llibre.

1 2 l v. Tr. (LC) (FL) Adquirir coneixença del que diu (un escrit, un autor). Llegir una notícia. Llegir Francesc Eiximenis, Bernat Metge.

1 3 tr. Pron. (LC) Aquest estiu m'he llegit el Quixot.

1 4 (LC) llegir entre línies Endevinar el que l'autor deixa entendre sense dir-ho.

1 5 v. Tr. (LC) (FL) Anar dient en veu alta (allò escrit que anem recorrent amb la vista). Llegeix-me aquesta carta.

2 tr. (LC) distingir, comprendre, (allò que és figurat per qualssevol signes escrits). Llegeix música.

3 tr. (LC) endevinar (els pensaments, sentiments, etc., d'algú) per la seva actitud, fisonomia, exterior. En la seva mirada, vaig llegir quina era la seva intenció.

Enciclopèdia catalana – EC: Llegir

<http://www.wnciclopedia.cat/totcerca.jsp?q=allintitle:llegir&client=encicatinterfaz&filter=0&ie=utf8&oe=utf8=&site=enciclopediacat&output=xmlnodtd&proxystylesheet=encicatinterfaz&ud=1&start=0&entqr=0>

1 Distingir en un escrit (els sons figurats per les lletres). Per ensenyar a...

2 Endevinar (una cosa oculta o futura) interpretant determinats signes exteriors.

3 (enseny) Ensenyar públicament (la matèria d'un llibre, d'un autor, etc).

4 Endevinar (els pensaments, els sentiments, etc, d'algú) per la seva actitud, la seva fisonomia, el seu exterior, etc.

5. *Distingir, interpretar (allò que és figurat per qualssevol signes gràfics).*
6. *Adquirir coneixença del contingut (d'un escrit) per la lectura.*
7. *Anar dient en veu alta (allò escrit que hom va recorrent amb la vista).*
8. *(crít text) Entendre, interpretar (un escrit, un text).*
9. *(tèxt) Interpretar un dibuix picat en un cartró de la màquina jacquard.*

Gran Diccionari de la Llengua Catalana – GDLC: Llegir

<http://www.diccionari.cat/lexicx.jsp?GECART=0082554>

(1911; del ll. Legere, íd., que en els der. Pren sovint la forma – ligere)

Distingir en un escrit els sons figurats per les lletres. Llegir una inscripció. Llegeix què diu aquí.

2 abs. Encara no ha après a llegir.

2 l Adquirir coneixença del contingut d'un escrit per la lectura. ja he llegit tots els llibres, vam llegir-lo al diari.

2p ext Llegiu els clàssics! Llegeix el rus, però no el parla. 3 abs. És un xicot culte: ha llegit molt.

3l Anar dient en veu alta allò escrit que hom va recorrent amb la vista. No improvisà pas el discurs, sinó que el llegí. Llegeix-me aquesta carta. 2 abs. No llegeixis tan de pressa, que no puc seguir-te.

4 p anal Distingir, interpretar, allò que és figurat per qualssevol signes gràfics. Llegir un diagrama, una partitura.

5 fig l Endevinar una cosa oculta o futura interpretant determinats signes exteriors. Llegir l'esdevenidor en les ratlles de la mà, en els astres. Llegir les ratlles de la mà. 2 esp Endevinar els pensaments, els sentiments, etc. D'algú per la seva actitud, la seva fisonomia, el seu exterior, etc. Vaig llegir en els seus ulls com patia.

6 CRÍT TEXT Entendre, interpretar, un escrit, un text.

7 ant ENSENY Ensenyar públicament la matèria d'un llibre, d'un autor, etc.

8 llegir un dibuix TÈXT Interpretar un dibuix picat en un cartró de la màquina de jaquard.

Fent una classificació ràpida veiem que algunes d'elles ens porten a entendre la lectura com una activitat que és necessària bàsicament per desxifrar el codi, en aquest cas el llenguatge escrit, i verbalitzar –sigui oralment o sigui de pensament- allò que diu el text. Per exemple: DIEC 1, EC 1 i 7, GDLC 1 i 3. Aquesta és una visió simple i que va tenir vigència i molta importància en temps passats, tot i que actualment encara en rebem les conseqüències en forma de models que prioritzen més l'accés al codi i la seva verbalització que no pas la comprensió del missatge. S'entén que, des d'aquestes perspectives, la comprensió emergeix de manera automàtica quan s'aconsegueix transformar els signes gràfics en sons.

D'altres concepcions, centren l'acte de la lectura en comprendre el missatge que està escrit i, per tant, prioritzen la comprensió per damunt de la descodificació. Entre elles, unes reconeixen que la descodificació és necessària per poder comprendre; d'altres més radicals, afirmen que es pot llegir sense descodificar – en lectures inicials, en el procés d'aprenentatge del codi - i se centren en la comprensió i interpretació pròpiament dita i, d'alguna manera, postulen l'emergència automàtica de les habilitats per desxifrar el codi pel procés d'elaboració d'hipòtesis successives

amb el suport del context social i cultural en el que es troben immersos i amb l'ajuda d'alguna guia – persona amb una grau d'expertesa lectora superior- que propiciï aquest procés.

En aquest ventall de concepcions descrites que se situarien en un continuum, podríem trobar diferents nivells de comprensió que ens parlarien de comprensió literal, en el què interessa és sobretot poder desxifrar el missatge tal com l'autor l'entén, per tant el text pren tot el protagonisme i el lector esdevé passiu en l'acte de lectura. En aquest sentit podríem emmarcar les definicions que fan referència a la comprensió directa: DIEC 1.2, EC 6 i 9; GDLC 2 i 8; i seguint en aquesta línia imaginària que hem traçat, hi ha altres nivells de comprensió que no només esperen la comprensió literal, sinó que es fomenta fer un pas més enllà i arribar a la realització d'inferències o deduccions a partir de la informació explícita del text. En aquest cas el lector pren un paper actiu i interactua amb el text. Entraríem en la interpretació de tipus inferencial, en la que es relaciona la informació del text amb les pròpies experiències i esquemes mentals i es formulen noves idees implícites que parteixen de la informació donada. En aquesta seqüència podríem situar: DIEC 1.4 i 3, i EC 2.

En última instància, i en un nivell superior de comprensió, se situa la capacitat de comprendre, fer inferències sobre un text i interpretar i valorar críticament el seu contingut. En aquest cas, parlem de comprensió profunda o el que alguns autors anomenen comprensió crítica i la podríem trobar, en certa manera, reflectida en: DIEC 2; EC 4, 5 i 8; GDLC: 4, 5 i 6.

Les diferents i variades concepcions que trobem sobre la lectura i l'acte de llegir resulten explicables ja que els processos psicològics que es posen en funcionament al seu voltant són complexos i depenen de múltiples factors com així revisarem en els següents apartats. En aquest capítol ens dedicarem a aprofundir en els aspectes intrínsecs a la lectura i en d'altres que se'n deriven segons les concepcions psicològiques de les quals es parteix i de l'entorn social i cultural que envolten les activitats humanes.

Veurem també que podem donar diferents usos a la lectura segons els objectius que tinguem i que la lectura parteix sobretot d'una necessitat: la necessitat de comunicar-se amb l'entorn i les persones per poder participar en les comunitats i xarxes a les que pertanyen.

Avui en dia, ens cal ser competents, en moltes àrees i especialitats per tal de poder formar part de ple dret de la societat que ens acull. La competència lingüística i també la competència lectora, són competències transversals que es desenvolupen al llarg de tota la vida i que ens aporten eines vitals pel desenvolupament del pensament i són clau per poder esdevenir autònoms en la cultura lletrada en la que estem immersos. I quan parlem de competència lectora no podem obviar la

comprensió lectora ja que n'és una part essencial. Què és el que entenem per comprensió lectora, quins nivells de comprensió hi ha, quines estratègies són les més adequades en cada moment de la lectura i quins són els papers dels protagonistes d'aquest procés de construcció del significat del text que es llegeix, són temes que també revisarem en aquest capítol.

Seguirem amb les implicacions educatives que tenen i han tingut les principals concepcions psicològiques i els models que guien les pràctiques educatives actuals tenint en compte també les que les han precedit. En aquest darrer apartat del capítol ens detindrem en el concepte d'alfabetització, analitzant-ne breument la seva evolució al llarg de la història segons els esdeveniments que hi han tingut lloc i les particularitats de cada situació que han permès desenvolupar els constructes relacionats amb la llengua escrita; així com també en l'ensenyament i aprenentatge inicial de la lectura i sobre l'ensenyament de les estratègies de comprensió lectora al llarg dels diferents nivells educatius i, en darrer lloc, dedicarem l'atenció a descriure algunes de les propostes instruccionals que s'han dedicat a la millora de la comprensió lectora.

Finalment, tancarem el capítol amb un apartat dedicat a construcció de l'autoconcepte lector com a element clau que té influència directa en el desenvolupament de la competència lectora. Primer revisarem quins són els aspectes essencials de l'autoconcepte general i, endinsant-nos en les diferents investigacions de què ha estat objecte, anirem delimitant i definint el constructe. Un cop feta aquesta aproximació general, perfilarem l'estructura bàsica de l'autoconcepte lector. Sabent que l'autoconcepte es construeix en funció de múltiples aspectes el contrastarem amb els que hem considerat essencials en la seva formació: la motivació, el rendiment acadèmic, l'autoeficàcia i la metacognició.

Amb aquest darrer apartat d'aquest capítol, podrem donar pas al treball d'investigació que es presenta en aquesta tesi doctoral.

3.2 Concepcions psicològiques de la lectura

La concepció de la lectura al llarg dels temps ha anat canviant en resposta a les demandes socials, econòmiques i culturals. Aquests canvis s'han produït amb l'acompanyament i la influència de la perspectiva psicològica imperant en cada moment, coincidint a més a més amb les orientacions més importants de la psicologia de l'educació.

És per això que, en aquest apartat, revisarem breument els paràmetres que les diferents perspectives confereixen als estudis i pràctiques lectores i la seva evolució fins a l'estat actual, en el benentès que les aportacions inicials d'aquestes s'han vist matisades i millorades per les perspectives posteriors en els propis processos de construcció de coneixement que fa la psicologia com a ciència.

Les perspectives conductista, cognitiva i constructivista ens ofereixen diferents enfocaments dels que podem delimitar i definir la lectura com a objecte d'estudi així com analitzar els factors que ens permetran abordar i explicar l'aprenentatge inicial de la lectura i també ens suggeriran algunes pistes per al posterior aprofundiment.

Amb aquest recorregut històric podrem delimitar i comprendre els processos d'aprenentatge de la lectura. Veure quins són els punts forts i les limitacions de cada una d'elles que ens permetran entendre la seva evolució fins a l'estat actual en quant a concepcions de lectura inicials i d'aprofundiment.

3.2.1 Perspectiva conductista

L'aproximació conductista concep l'escriptura com un sistema de transcripció de la parla i, per aquest motiu, l'aprenentatge de la lectura s'entén com l'habilitat de descodificar lletres en sons, o en aprendre a sonoritzar un text escrit, segons paraules de Vieiro i Gómez (2004). Aquest procés implica fonamentalment processos psicològics perifèrics, de tipus perceptiu i motriu (habilitats observables i mesurables). El que no es veu no es pot mesurar i, per tant, no existeix. Des d'aquesta perspectiva, es prepara els futurs lectors en una sèrie de dominis previs, tals com habilitats de discriminació sonora i visual i coordinació viso-motriu, també anomenats requisits per a la lectura (*reading readiness*), que garantiran un nivell de preparació suficient per a l'aprenentatge de la lectura. Un cop superat aquest període previ d'entrenament d'habilitats considerades imprescindibles per al procés de descodificació, comença l'aprenentatge de la descodificació entre lletres i sons amb una introducció gradual de les diferents lletres i paraules. Aquesta introducció de lletres progressiva no respon però a criteris evolutius dels processos psicològics interns dels nens i nenes que aprenen sinó que respon a una anàlisi dels components que formen els textos (lletres, síl·labes, fonemes) i d'una ordenació jeràrquica dels components (paraules, frases,...) des de la concepció del més simple al més complex.

Skinner (1957), un dels clars representants d'una de les dues branques del conductisme, planteja des d'una perspectiva *behaviorista* que el lector és controlat pel text i que la comprensió d'aquest text pot ser reforçada a partir de molts mitjans (per exemple el context educatiu). Des del punt de vista de la intervenció psicoeducativa, l'orientació conductista no es preocupa per les estratègies de comprensió que posa en marxa el lector a l'hora d'enfrontar-se a un text (ja que interpreta que la seva ment és una caixa negra de la que no es pot extreure cap informació), però sí que manipula l'estímul (text) per millorar la comprensió (Vieiro i Gómez, 2004). En aquesta perspectiva doncs, la comprensió rep poca atenció ja que es considera que pel sol fet de ser capaç de descodificar les paraules, el lector ja serà capaç de comprendre el missatge del text (Solé, 1987).

3.2.2 Perspectiva cognitiva

Des de la perspectiva cognitiva, tot i seguir amb molts dels temes iniciats pels conductistes es va fer un pas endavant a l'introduir la preocupació per conèixer els processos mentals no accessibles a l'observador.

En els anys setanta i vuitanta es produeix un gran creixement de la psicologia cognitiva, acompanyada d'altres disciplines com la psicolingüística, la teoria de la comunicació i la de la informació (Vieiro i Gómez, 2004). En aquest període es qüestionen els models tradicionals heretats de la tradició conductista i es dona pas a nous enfocaments que s'interessen per poder realitzar un estudi de la lectura a través d'una anàlisi funcional dels seus processos cognitius, poder establir les relacions entre el domini lingüístic i la capacitat lectora i dissenyar les estratègies cognitives i conductuals que ajudin en el procés lector. La metàfora dominant en aquesta perspectiva és la del processament de la informació (Broadbent, 1958).

Des d'aquesta perspectiva, s'assegura que en l'aprenentatge inicial de la lectura intervenen dos sub processos que impliquen processament del llenguatge: el processament fonològic i el reconeixement de les paraules. El caràcter alfabètic de l'escriptura determina la necessitat del processament fonològic ja que l'aprenentatge inicial de la lectura implica no només la relació entre lletres i sons (objectiu principal dels conductistes), sinó també la necessitat de potenciar la consciència fonològica que permetrà reconèixer les paraules com una seqüència de sons individuals i desenvolupar l'habilitat de segmentar i analitzar les paraules en fonemes deslligats de les lletres per, finalment, poder formar una nova unitat superior a partir dels segments menors aïllats. Per això, l'ensenyament ha de fomentar el reconeixement dels fonemes de la llengua i facilitar l'associació de cada fonema amb les lletres de l'alfabet. Pel que fa al reconeixement de les paraules, es refereixen a la capacitat dels lectors experts per processar la informació gràfica per al reconeixement de paraules escrites, la qual cosa els permet automatitzar aquest procés i focalitzar l'atenció en altres processos de nivell superior que són responsables de la comprensió.

Les fases de l'adquisició de la lectura provoquen certes discrepàncies entre els investigadors cognitivistes ja que, segons Vieiro i Gómez (2004) mentre uns autors consideren que durant l'aprenentatge de la lectura els aprenents passen per una sèrie d'etapes, d'altres donen per fet que es tracta d'un procés continu i qüestionen l'obligatorietat de passar per totes les fases ja que sostenen que no totes són imprescindibles.

Els models d'etapes o discrets, proposen una seqüència evolutiva al llarg de la qual els nens desenvolupen habilitats bàsiques d'accés al lèxic intern. Frith (1985, 1989) proposa un model que

constitueix un referent dins de les teories del desenvolupament de l'aprenentatge de la lectura plantejant tres estadis pels quals passen els aprenents:

- el *logogràfic*, etapa de reconeixement de patrons;
- *alfabètic*: etapa d'adquisició de regles de conversió grafema-fonema, és a dir, han de llegir utilitzant les relacions sistemàtiques del codi alfabètic;
- l'*ortogràfic*: els lectors identifiquen cada una de les lletres que componen la paraula, de manera que són capaços de detectar si es produeixen errors en l'ordre de les grafies que formen les paraules.

L'autora detalla intervals d'edat en els quals es desenvolupen les diferents etapes i distingeix entre les llengües opaques o transparents en la durada de les mateixes. Els models d'altres autors esmentats (Seymour, 1987, 1990; Ehri, 1991, 1992) segueixen la proposta de Frith amb alguns matisos que aporten petites diferències entre elles. És important ressaltar que, malgrat les diferències amb la posició conductista, tots ells continuen marcant la diferència entre lectors i no lectors. Aquesta posició tendeix, segons Solé i Teberosky (2001), a separar lectura de comprensió, a afirmar que no és el mateix llegir que comprendre i a donar per fet que els processos de lectura s'aprenen de manera lineal i successiva (en el sentit que cal superar els estadis inferiors per poder accedir als següents de manera esglaonada i respectant la jerarquia) cosa que es discuteix clarament des de la visió constructivista.

3.2.3 Perspectives constructivistes

Entrem doncs en la revisió de la perspectiva constructivista entenent que enriqueix la visió cognitiva afegint la dimensió social i que, a més a més, aporta la mirada evolutiva i històrica del procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. És ben evident que, actualment, la visió constructivista del psiquisme humà envaeix completament la psicologia de l'educació (Coll, 2001). Els principis constructivistes que aposten per la interpretació del coneixement i l'aprenentatge fruit d'una activitat mental constructiva, donen suport a les darreres investigacions en el camp de la psicologia de l'educació, concretament en els processos d'ensenyament i aprenentatge i, per consegüent, en l'alfabetització.

En aquesta perspectiva, i centrant-nos en els processos inicials d'aprenentatge de la lectura, desapareix la distinció entre prelectura i lectura pròpiament dita, de tal manera que els processos considerats preparatoris en els enfocaments precedents, passen a formar part de ple dret del procés d'alfabetització. Es considera també que l'aprenentatge de la lectura, l'escriptura i el llenguatge oral formen un tot i es desenvolupen de manera interdependent i des de ben aviat, es parla d'*emergent literacy* (Gunn, Simmons i Kameenui, 2004; Solé i Teberosky, 2001), fenomen que descriu l'inici de l'alfabetització des d'edats ben petites en les societats lletrades actuals. Un tercer aspecte a destacar i que el fa distanciar-se clarament dels enfocaments anteriors és la

premissa indiscutible que tot procés d'alfabetització es desenvolupa en una comunitat social i cultural de la que no es pot abstrure, que impregna totes les accions i atorga significats a totes les accions que hi tenen lloc. És per això que pren sentit el context en totes les seves dimensions i les pràctiques lletrades que hi esdevenen acompanyen significativament el procés alfabetitzador.

Segons Solé i Teberosky (2001) la perspectiva conductista i la cognitiva comparteixen alguns aspectes que cal destacar. D'una banda el concepte d'alfabetització i de l'altra, el mètode d'investigació. Totes dues orientacions conceptualitzen l'alfabetització com un conjunt d'habilitats que cal analitzar per identificar les que tenen una relació directa amb la lectura i l'escriptura convencionals i amb els resultats escolars. És per aquesta visió que aquestes perspectives proposen un mètode d'investigació experimental i quantitatiu que focalitza la mirada sobre l'objecte d'estudi sense anar més enllà. I, en canvi, la perspectiva constructivista adopta un mètode d'investigació de caire més qualitatiu ja que interpreta l'objecte d'estudi des d'una perspectiva més àmplia en la que intervenen diferents coneixements que es desenvolupen en contextos concrets i diferenciats i, per tant, el seu estudi demanda investigacions més àmplies, de tipus longitudinal i en diferents contextos socioculturals ja que s'interpreta que en el procés d'aprenentatge no només es poden tenir en compte els processos cognitius sinó també els diferents entorns on es construeix aquest aprenentatge.

D'altra banda, destacar també que la perspectiva constructivista té en compte la visió evolutiva ja que l'alfabetització es considera un procés d'aprenentatge i desenvolupament que es produeix abans de l'escolaritat i es desenvolupa al llarg de tota la vida. Des d'aquesta perspectiva, es pren com a punt de vista el de l'aprenent per analitzar el procés d'aprenentatge. Les altres dues perspectives (conductista i cognitiva) analitzen el fenomen des del punt de vista estàtic de l'expert per poder deduir una teoria de l'aprenentatge del procés de lectura, no es té en compte doncs, la perspectiva evolutiva en aquests casos.

Un aspecte que sí comparteixen la branca cognitiva i la constructivista és que, a diferència dels conductistes que consideren que només tenen interès experimental aquells fets observables i mesurables (conductes), els cognitius i constructivistes es proposen investigar els processos subjacents, interns i no observables. Analitzarem amb més deteniment les característiques pròpies de cada una d'aquestes perspectives amb les aportacions de les investigacions més rellevants.

La perspectiva constructivista, com sabem, no té una única interpretació, coexisteixen sota el mateix paradigma diverses orientacions que difereixen sensiblement entre si respecte la interpretació que fan de la construcció del coneixement i dels canvis que es produeixen en les persones a conseqüència de l'ensenyament (Coll, 2001; Cubero, 2005). En destacaríem dues que,

per la seva vigència i contrast, marcaran diferències en les pràctiques educatives que es deriven dels seus postulats. Per una banda, el constructivisme psicogenètic -de clara influència piagetiana-, que se centra fonamentalment en la persona i els coneixements que aquesta elabora a partir de la interacció amb objectes diferents: en el cas que ens ocupa amb el material imprès del seu voltant. I d'altra banda, el sòcio-constructivisme -d'arrels vigotskianes-, que incorpora aspectes socials, contextuals i interactius en l'alfabetització i atorga un paper important als altres (adults i iguals) en el procés d'assoliment d'aquests aprenentatges (Solé i Teberosky, 2001).

Totes dues perspectives, com ja hem assenyalat, tenen qüestions comuns que les emmarquen dins un context en què es considera que la lectura és un procés interactiu entre el lector i el text. Però hi ha matisos que les diferencien i segons on situen l'objecte d'estudi, cada una d'elles, veurem que tenen unes conseqüències pedagògiques ben diferents.

3.2.3.1 Perspectiva psicogenètica

El constructivisme psicogenètic aporta una visió del procés de construcció i apropiació de l'alfabetització des del punt de vista de l'aprenent, dels problemes que li planteja l'activitat de llegir i de les hipòtesis que elabora i les decisions que pren. L'infant nat en una societat lletrada i en contacte directe i quotidià amb l'escrit comença a interpretar textos quan atribueix intencionalitat a l'escrit, quan relaciona el text amb un missatge que diu alguna cosa. A partir d'aquest moment, comença a generar hipòtesis tenint en compte un seguit de comprensions deductives i successives que va construint a partir de les observacions que fa sobre els usos, les manipulacions o interpretacions dels textos que fan els adults o els iguals més grans en situacions quotidianes: familiars, escolars, comunitàries i socials. D'aquesta manera, comencen a establir relacions i diferenciacions mitjançant processos diversos de contrastació que els permeten extreure regularitats i realitzar hipòtesis sobre els possibles funcionaments (Solé i Teberosky, 2001) del sistema simbòlic i desconegut al qual s'atansen. És en aquest procés de construcció i reconstrucció successiva per comprendre i dominar aquest complex sistema que s'arriba a la consciència fonològica i a l'establiment de correspondències (Teberosky, 1998; Teberosky i Colomer, 2001) que els permetrà iniciar-se en la descodificació dels textos. Aquest procés d'apropriació de l'alfabetització, pot ser assimilat a un procés de resolució de problemes que exigeix elaborar i provar hipòtesis i inferències.

Ferreiro i Teberosky (1979) estableixen diferents moments pels quals passen els aprenents abans de comprendre el sistema alfabètic d'escriptura. Segons les autores es produeix una emergència de diferents actuacions dels infants que tenen a veure amb el tipus d'esquema conceptual que construeix l'infant en relació a la llengua escrita amb el que interactua (Ferreiro, 2002).

D'aquesta manera, Ferreiro i Teberosky (1979) parlen d'un moment inicial en què es produeix la diferenciació entre dibuix i escriptura. Per poder discriminar l'escrit comença un procés d'elaboració d'hipòtesis del que destaquen que té unes característiques pròpies que determinen el procés de l'infant en aquest acostament als textos. És un procés complex que, segons detallen les investigadores, no es pot transmetre i tampoc es pot deduir de manera empírica ni s'aprèn directament per informació social ni per observació directa. Les mateixes autores, mantenen que s'elabora a l'intentar comprendre les regles de composició i de distribució gràfica de les lletres en les paraules. Es tracta doncs, d'un procés intern que sorgeix de la interacció amb el text escrit i altres lectors que poden ser intencionals i dirigides o bé ser espontànies i generals depenent de la situació contextual en la que es trobin.

Les interpretacions inicials giren al voltant de la hipòtesi pròpia que el que està escrit són els noms dels objectes. Es tracta doncs, d'atribuir noms perquè el que està escrit diu el que és l'objecte, diu el seu nom (Ferreiro i Teberosky, 1979). Aquesta hipòtesi sobre el llenguatge que s'escriu no és doncs, una resposta prelingüística, sinó una resposta global.

Un cop que s'ha establert aquest marc en què les condicions gràfiques necessàries ja s'han superat es pot realitzar un acte de lectura, i es pot començar a entendre que l'escriptura és un fet simbòlic –representa alguna cosa- que conté una intencionalitat comunicativa – atribució d'intencionalitat-. I és en aquest moment que els aprenents demostren que han assimilat algunes característiques que es deriven del fet que l'escriptura és un sistema simbòlic amb significat lingüístic.

Per finalitzar aquest breu repàs a la perspectiva psicogenètica destaquem algunes idees clau que sintetitzen l'essència d'aquesta visió i que es reproduïx en tots els aprenents: es tracta d'un procés de construcció d'hipòtesis, resolució de problemes i elaboració de conceptualitzacions sobre l'escrit; les hipòtesis es desenvolupen quan l'aprenent interactua amb altres lectors i material escrit i constitueixen respostes veritables a problemes conceptuals i a més a més, tot aquest procés es desenvolupa per reconstruccions de coneixements anteriors que donen lloc a noves construccions.

Tenint en compte les particularitats de la perspectiva psicogenètica que acabem de sintetitzar, abordarem ara la perspectiva sòcio-constructivista per tal de veure quines dimensions poden ser compartides i quines de noves s'afegeixen a l'anterior.

3.2.3.2 Perspectiva sociocconstructivista

D'entrada dir que, tenint en compte els pilars bàsics que hem destacat que s'imposen en la perspectiva psicogenètica com són la visió constructiva de l'alfabetització i, en conseqüència, acceptar que la seva adquisició és fruit del procés individual de construcció i reconstrucció que aquest fa; adoptant doncs aquests principis com a propis, la visió sociocconstructivista dóna èmfasi a la dimensió social de l'alfabetització (Solé i Teberosky, 2001). Des d'aquesta perspectiva, no només tenim en compte l'entorn cultural i social que determina el procés d'aprenentatge de la lectura, sinó que adquireix rellevància la presència d'agents educatius mediadors entre les eines culturals i els sistemes simbòlics desenvolupats i els propis aprenents. Aquest paper destacat dels agents educatius sobre el desenvolupament de l'aprenent, es formalitza a partir de diversos processos que es recolzen en l'ús del llenguatge i del sistema de la llengua escrita que conformen el context social i cultural en el què aquest es desenvolupa i del qual és partícip.

Aquesta orientació concep el procés d'aprenentatge de la lectura com un continu que comença abans de l'etapa escolar i constitueix un ampli i complex aplec de coneixements que porten els infants a fer un aprenentatge convencional de la lectura (Mc Gee i Purcell-Gates, 1997). El terme *emergent literacy*, que podríem traduir com "alfabetització emergent", es produeix pel fet d'estar immers en un espai social lletrat que posseeix la seva pròpia idiosincràsia i transcorre en el període que es produeix des que l'aprenent comença a familiaritzar-se amb els primers usos de l'escrit fins que pot llegir i escriure amb objectius i usos propis. Les investigacions realitzades en aquesta perspectiva consideren que les múltiples interaccions socials a les que es sotmeten els aprenents respecte l'escrit, permeten la progressiva participació de l'aprenent en les "pràctiques lletrades" del seu context proper (Solé i Teberosky, 2001).

En aquest context descrit, en el que l'entorn i els mediadors juguen un paper clau en l'aprenentatge de les pràctiques lletrades, es propicia també l'aprenentatge d'altres aspectes relacionats amb les pràctiques de lectura que també conformen l'univers de la cultura lletrada que es manté inherent al context social i cultural en què se situa. Estem parlant d'aprenentatges que succeeixen per la pròpia activitat, ús i contacte amb les pràctiques alfabetitzadores en què els aprenents es veuen involucrats; per exemple, dels tipus de fonts escrites on podem trobar la informació, dels usos dels signes gràfics en la lectura, de les diferents maneres de llegir dependent de l'objectiu de lectura, etc. Així és com aquests aprenentatges van 'emergint' a mida que es van utilitzant i es fan necessaris per avançar.

D'aquesta manera, deixen d'estar en primer ordre –com a objectius prioritaris a assolir– la consciència fonològica i l'establiment de les correspondències fonogràfiques que sí que ho eren en les perspectives conductista i cognitiva i passen a formar part del procés de construcció que es

produeix fruit de la interacció amb els altres i de la interacció constant i de forma quotidiana amb els símbols del llenguatge escrit. La construcció del coneixement es produeix de manera simultània en els diferents àmbits que conformen la cultura lletrada, des dels aspectes més normatius d'assignar les formes gràfiques als referents abstractes dels sons de les lletres, a d'altres més funcionals com comprendre en quines situacions s'escriu una majúscula enlloc d'una minúscula, o, fins i tot, aspectes més psicosocials de poder diferenciar d'una lectura d'entreteniment a una altra per recaptar informació (Castells, 2006). En el camí de construcció d'aquests sabers lletrats propis de cada cultura, els aprenents es van enfrontant a situacions d'ús real de lectura i van elaborant explicacions plausibles i respostes adequades al context en què se situen i que els permeten avançar en el procés d'alfabetització i d'aprofundiment de les pràctiques lectores. És doncs la participació en les pràctiques lletrades situades que propicia que l'aprenent s'aproximi a les convencions del sistema que ha de fer-se seu per poder esdevenir autònom i participi actiu de la construcció de l'entorn lletrat en el que es troba i desenvolupa. La lectura, tal com afirma Cassany (2006), esdevé una pràctica social i cultural des d'aquesta perspectiva, ja que no només són processos cognitius o de descodificació, sinó que també s'arrelen històricament a una comunitat de parlants (Cassany i Castellà, 2010).

Així, com observen Solé i Teberosky (2001), els aprenents s'apropien de la lectura quan participen en pràctiques lletrades situades, bé a casa, a l'escola, al barri i a les comunitats de pertinença. Segons Gee (1992) els aspectes dialògic, situat i contextual de la llengua escrita impliquen que l'alfabetització ha de ser vista i entesa com una pràctica cultural i el seu aprenentatge es produeix allà on hi hagi pràctiques lletrades (Purcell-Gates, 1996).

En aquesta perspectiva, com ja hem apuntat a l'inici d'aquest apartat, prenen força les activitats de lectura compartida entre un expert i un aprenent com a situacions ideals per desenvolupar l'aprenentatge guiat de les pràctiques de lectura. En aquests casos, l'expert assumeix el paper de guia, de mediador entre el text i l'aprenent quan aquest no és encara un lector autònom. Així doncs, aquest guia ha de facilitar l'accés i la comprensió del funcionament del sistema d'escriptura i ha de modelar i acompanyar els processos cognitius dirigits a la comprensió del text (Rogoff, 1993).

La participació en lectures compartides permet a l'aprenent adquirir informació addicional sobre l'escrit – tipus de suports, funcions, convencions, etc.- i també desenvolupar la curiositat i la motivació per llegir. A més a més, la lectura en veu alta pot convertir-se en el pont entre el llenguatge oral de conversa i el llenguatge escrit (Solé i Teberosky, 2001). Hi ha evidències també en el sentit que l'alfabetització inicial es produeix tant a partir de lectures més convencionals com poden ser contes, narracions o poemes, o de lectures més contextuais:

etiquetes de productes, cartells del carrer, instruccions o formularis, llistes de compres, diaris i revistes, entre d'altres (Hiebert, 1981; Lomax i McGee, 1987).

En el marc d'aquestes pràctiques de lectura compartida es concreten i consoliden els principis essencials del constructivisme social que mantenen que les funcions mentals deriven de la vida social, que tota activitat humana està mediatitzada per símbols, sobretot pel llenguatge i que els membres més grans d'una cultura acompanyen els més joves en el seu aprenentatge (Hiebert i Raphael, 1996).

Revisarem tot seguit els models, que es desprenen de les concepcions psicològiques detallades anteriorment, des dels que al llarg de la història s'ha intentat explicar el procés d'ensenyament i aprenentatge de la lectura.

3.3 Perspectiva interactiva del model de lectura

La perspectiva interactiva de la lectura, en la que ens situem, sorgeix a partir de la síntesi i la integració de dues concepcions diferents en l'ensenyament del llenguatge escrit (Solé, 2001). Segons la mateixa autora, hi ha força consens entre els investigadors respecte a considerar que les diferents explicacions es poden agrupar entorn els models jeràrquics *ascendent* o *bottom up*, i el *descendent* o *top down*. Segons Colomer i Camps (1991) aquesta descripció es realitza des del marc teòric general del *processament de la informació*. La concepció més tradicional de la lectura i, segurament més arrelada en les pràctiques educatives degut a les concepcions subjacents dels docents (Castells, 2009), se sustenta en el processament *ascendent* (de baix a dalt) en el que el lector comença per fixar-se en els nivells inferiors del text i els va processant de manera seqüencial i jeràrquica (lletres, paraules, frases, text) realitzant els processos de reconeixement de les unitats mínimes del llenguatge - lletres/fonemes -, establint les correspondències fonogràfiques, per tot seguit veure la combinació de grafies en les síl·labes, passar a la descodificació i lectura de paraules, fins arribar a les oracions (Castells, 2006). Les propostes d'ensenyament i aprenentatge que es basen en aquest model atribueixen prioritat a les habilitats de descodificació, ja que creuen que el lector podrà comprendre el text quan el pot descodificar en la seva totalitat. Aquest model se centra bàsicament en el text, i les propostes metodològiques que es formulen a partir dels seus principis són les que s'agrupen sota el terme de *sintètiques* que més endavant tindrem oportunitat d'analitzar a partir de les implicacions educatives que se'n deriven.

Des del model *descendent*, o *top down*, la perspectiva canvia totalment i pren importància la mirada global que el lector fa del text a partir dels seus coneixements previs i dels seus recursos cognitius per fer anticipacions i hipòtesis sobre el contingut del text i el llegeix per comprovar les seves prediccions. En aquest model els mecanismes que intervenen en la lectura d'un text es

3. Competència lectora: lectura, comprensió i autoconcepte lector

dirigeixen des de la ment del lector al text (Colomer i Camps, 1991). D'aquesta manera, quanta més informació tingui el lector sobre el text més possibilitats tindrà de fer-ne una bona comprensió i menys esforç haurà de realitzar per tal de poder fer una interpretació ajustada del seu significat. Des d'aquest model el lector pot resoldre les ambigüitats i anar decidint entre les diferents interpretacions que pot tenir un text. El protagonisme en aquest model es trasllada al lector. A més a més, i coincidint amb el procés *ascendent*, el model *top down* de lectura és també gradual i jeràrquic però en el sentit descendent, ja que a partir de les hipòtesis i anticipacions prèvies, el text és processat per a la seva verificació. En aquest model es potencia el reconeixement de paraules de manera global, per sobre de les habilitats de descodificació.

El *model interactiu* (Solé, 1987, 2001; Colomer i Camps, 1991; Alonso i Mateos, 1985) pren tots dos models d'aproximació al procés de la lectura i construeix una interpretació en la que s'estableix una interacció entre el lector i el text de manera paral·lela i simultània. El lector, subjecte actiu amb coneixements previs de diversos tipus quan se situa davant d'un text, genera expectatives a nivell formal i a nivell semàntic, parteix de la hipòtesi que el text té un significat i el busca per dues vies: a partir dels indicis visuals i de l'activació de mecanismes mentals que li permetran atribuir significat i sentit. A nivell formal aquestes expectatives comencen per les lletres, les paraules, etc. i van ascendint i saltant al següent nivell immediatament superior fins arribar al màxim. De la mateixa manera, les expectatives creades a nivell semàntic, fan que el lector vagi descendint des dels aspectes més globals i de manera successiva i jeràrquica per tal de verificar-les en els indicadors de nivell inferiors – des del lèxic, passant pel sintàctic i arribant al grafo-fònic -.

D'aquesta manera el lector, construeix el significat del text a partir dels seus coneixements sobre el món i el seu coneixement del text. Aarnoutse i Schellings (2003) afirmen que la construcció de significat del text, emergeix de la interacció que s'estableix entre el lector i el text, entre coneixements, habilitats i motivació del lector i el text que té una intenció específica, estructura i grau de dificultat. Podem dir, tal i com afirmen Colomer i Camps (1991), que el lector manté una relació dialèctica amb el text. D'aquesta manera, el lector es basa en els seus coneixements previs per poder interpretar el text i n'extreu un significat que alhora l'ajudarà a refer els seus propis esquemes mentals integrant els nous coneixements que provenen del text.

Més endavant (en l'apartat 3.6.2) revisarem les implicacions educatives que generen aquestes perspectives i com es concreten en la posada en pràctica a les aules.

3.4 Competència lectora

Un cop revisades les concepcions psicològiques i les diferents perspectives que generen sobre la lectura entrem ja de ple en aquest apartat en el què tractarem de perfilar a què ens referim quan parlem de competència lectora.

Per fer-ho, analitzarem el concepte de general de competència partint del seu origen en àmbits professionals. Des d'aquest punt, repassarem breument, a través de la mirada de diferents investigadors, la seva evolució cap a la vessant educativa. Clourem aquest subapartat de competència recordant el llistat de competències bàsiques a assolir que assenyala la *Ley Orgánica de Educación*. Un cop fet això, seguim amb l'anàlisi de la competència lingüística que pren importància tant pel seu valor instrumental com pel seu enfoc comunicatiu. I, en aquesta línia finalment, des de la revisió de la competència lingüística i, com a part final d'aquest apartat, aprofundim en la competència lectora i la situem en el context actual. Ens detindrem en analitzar el que s'exigeix a un lector competent en la societat del segle XXI i quins són els requeriments que condicionen el seu aprenentatge.

3.4.1 Competència

Fa tot just quatre dècades, a principis dels anys 70, va començar a utilitzar-se el terme competència en l'àmbit empresarial/professional per designar allò que caracteritza a una persona capaç de realitzar una tasca concreta de manera eficient (Zabala i Arnau, 2007). Seguint el discurs dels mateixos autors, a partir d'aquí es va generalitzar el terme fins que va començar a ser utilitzat en l'àmbit educatiu. D'entrada, als estudis de formació professional, i a poc a poc en els altres nivells educatius, com a resposta a les limitacions de l'ensenyança tradicional en què prevalien els aprenentatges memorístics dels coneixements per sobre dels aprenentatges d'habilitats aplicables a l'àmbit professional i posteriorment a la vida quotidiana i real.

Segons ens planteja Escamilla (2008), l'enfocament competencial està fonamentat des de fonts sociològiques, psicològiques, epistemològiques i pedagògiques tal i com així ha de ser amb qualsevol element que aspiro a formar part del currículum. I ho concreta de la següent manera: en primer lloc, les exigències socials que es fan als sistemes educatius per afavorir l'adaptació als canvis en els sabers, per tal de transformar la societat de la informació en societat del coneixement. Això es tradueix, segons l'autora, en la capacitat de transferència del saber acadèmic als contextos socials, familiars i laborals. Perrenoud (2001) coincideix amb aquesta autora quan defineix la competència com la capacitat per mobilitzar coneixements de tot tipus per resoldre situacions-problema; i per fonamentar aquesta definició general del terme, esmenta tres processos que han de donar-se: la transferència d'aprenentatges entre diferents contextos, la

mobilització dels coneixements i l'haver d'enfrontar-se a situacions complexes que exigeixin l'adaptabilitat dels aprenentatges.

Una altra de les prioritats fonamentals de l'enfoc per competències que fa Escamilla (2008) té a veure amb el desenvolupament equilibrat de l'individu, per tal que pugui créixer de manera autònoma, lliure i eficaç en els entorns quotidians. Des d'aquesta vessant psicològica, es tracta de possibilitar un equilibri dinàmic entre les pròpies capacitats i coneixements per afavorir la construcció de la pròpia identitat (Marco, 2008). En l'àmbit epistemològic es contempla un espai de coneixements dinàmic, amb vincles a altres matèries i també amb vincles intercompetencials; per tant, aquest àmbit ens determina l'espai de coneixement, el què ensenyar.

En darrer lloc, la perspectiva pedagògica que recolza el principi de l'aprenentatge significatiu i funcional que pren un nou sentit amb l'enfoc competencial prioritzant la integració del coneixement amb enfocaments globalitzadors i interdisciplinaris. Es cerca d'aquesta manera, consensuar i impulsar que els continguts del currículum siguin essencials per a tots. El treball orientat al desenvolupament de competències aporta també nous plantejaments al marc col·laboratiu entre alumnes, mestres, famílies i centres. Castelló, Monereo i Gómez (2009) amplien aquesta visió i afegeixen que no totes les competències ni tots els graus d'adquisició s'adquireixen en els entorns escolars sinó que també es poden desenvolupar en altres contextos: familiars, socials i professionals.

A destacar, Perrenoud (2001) que les defineix com les aptituds per enfrontar de manera eficaç un conjunt de situacions similars. Segueix la seva aportació per clarificar el concepte afirmant que actuar de manera competent exigeix la posada en marxa d'operacions mentals complexes per donar una resposta ajustada a les característiques problemàtiques d'una situació i destaca també que les competències s'adquireixen a través de la formació però també hi ha una part important de l'experiència.

Castelló i altres (2009) centren la mirada en els contextos d'ensenyança obligatòria i defineixen les competències com el capital cultural mínim que un ciutadà ha d'adquirir per poder viure adequadament en la societat actual i que integren de manera funcional els coneixements, les habilitats i les actituds necessàries per a la resolució de problemes habituals en contextos socioculturals variats i funcionals; és a dir, suposen ser capaç de decidir sobre el saber, el saber fer i el saber ser.

Marco (2008) per la seva banda, les presenta com la capacitat dels estudiants d'enfrontar-se a demandes complexes en un context determinat i d'extrapolar el que han après, referint-se tant a

aspectes cognitius com no cognitius, (integració d'aprenentatges en diu) i aplicar-ho davant de noves situacions. La mateixa autora, caracteritza també les competències com habilitats d'alt nivell que comporten la capacitat metacognitiva de preguntar-se els perquè.

Pel Projecte Europeu DeSeCo de l'OECD, una competència es defineix com la capacitat de respondre amb èxit a exigències complexes en un context particular (Rychen i Salganik, 2006). Afegeixen també, com altres autors ja ressenyats en aquest apartat, que per fer front a les situacions-problema plantejades cal mobilitzar coneixements i aptituds cognitives i pràctiques i components socials i comportamentals com serien actituds, emocions, valors i motivacions.

També creiem que hi ha una certa confusió en la comunitat educativa entre estratègia i competència ja que sovint s'assimilen els termes i es confonen entre ells. Per això Monereo (2005) es preocupa de fer notar la diferència existent entre tots dos. Mentre que l'estratègia és una acció específica per resoldre un tipus contextualitzat de problemes, la competència fa un pas més enllà i la defineix com el domini d'un ampli repertori d'estratègies en un determinat àmbit o escenari d'activitat humana. Per això, diu que una persona competent és aquella que sap interpretar amb exactitud quin tipus de problema és el que se li planteja i quines són les estratègies que haurà d'activar per resoldre'l. Aquest autor parla també de la capacitat d'autoregulació que han de tenir les competències.

Altres autors coincideixen en la vessant dels valors i actituds dels subjectes que contenen intrínsecament les competències. Escamilla (2008) fa referència al compromís, la disposició i la responsabilitat que exigeixen les competències per reflexionar sobre si les decisions preses són o no apropiades d'acord amb uns valors propis i de la societat i tenen l'adequada qualitat. Per la seva part, Marco (2008) esmenta que una competència es conforma per una estructura interna que es fonamenta, entre d'altres, en aspectes com: coneixement, habilitats cognitives, habilitats pràctiques, actituds, emocions, valors, ètica i motivació.

La coincidència de diversos autors en les característiques fonamentals de les competències ens permet afirmar doncs que es tracta d'un saber complex que requereix prendre decisions des del compromís i la responsabilitat per construir una resposta efectiva per part del subjecte, ben argumentada i de qualitat fruit de la reflexió sobre els sabers que estan implicats i que s'ajusti al context i la situació viscuda.

Un cop feta una aproximació general al constructe i copsada la seva complexitat, és necessari fer també un breu repàs de les implicacions educatives i/o curriculars que té i quina és la contribució dels investigadors en aquest àmbit.

L'aportació de Coll (2007) en aquest sentit és clara quan destaca els avantatges de definir els aprenentatges escolars en termes de competències, sempre que aquestes impliquin la presència activa de coneixements o sabers de naturalesa diversa. La primera implicació curricular i de la que, segurament, se'n derivaran d'altres, és la necessitat de revisar, reestructurar i reescriure el currículum per poder programar i treballar per competències. Per poder fer-ho la condició prèvia d'identificar les competències que hauran de conformar aquest currículum ha estat també àmplia i socialment debatuda.

Això implica fer una selecció de les competències que es considerin clau (en terminologia europea) o bàsiques (terminologia de l'Estat espanyol) en cada país en funció del context sociocultural per tal que siguin adequades i útils. Però quines i en funció de què s'han de triar?

Segons Marco (2008), el marc que defineix la selecció està condicionat per la necessitat de cohesió social a la societat europea per les migracions, la necessitat de l'aprenentatge permanent al llarg de la vida per tal de mantenir els individus actius, en la necessitat de construir la pròpia identitat, amb l'autoconcepte i l'autoestima que apunten cap al que la persona pot arribar a ésser així com també en l'ús de les eines interactives (competència digital o TIC).

Eurydice (2002) estableix les qualitats que ha de tenir una competència per tal que sigui clau, essencial o bàsica: ha de ser necessària i beneficiosa per a l'individu i la societat, ha de permetre que una persona s'integri en diverses xarxes socials i sigui capaç d'actuar de manera eficaç en situacions noves i ha de permetre poder actualitzar els coneixements i destreses al llarg de la vida. Per a la definició i identificació de les competències bàsiques hi ha dues propostes que es complementen. Per una banda, el Projecte DeSeCo (Definició i Selecció de Competències) de l'OCDE i de l'altra, les recomanacions de la Unió Europea a tots els països membres. Tots dos han estat referents per redactar les competències bàsiques de la *Ley Orgánica de Educación – LOE-* (BOE, 2006) (Taula II-3).

Cal tenir en compte que aquestes competències no poden ser una proposta fixa ni tancada sense possibilitats de revisió. Sarramona (2004) adverteix que tota relació de competències que sigui proposada en un cert moment, haurà de ser revisada periòdicament per tal que compleixi la seva funció de preparar per a la comprensió i actuació en la realitat dels nostres temps. Per això insisteix en el caràcter obert i dinàmic del que s'ha d'impregnar la proposta i que les revisions es facin consultant els agents socials i els especialistes.

Taula II-3: Competències bàsiques segons la LOE

COMPETÈNCIES TRANSVERSALS	COMUNICATIVES		1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual
			2. Competències artística i cultural
	METODOLÒGIQUES		3. Tractament de la informació i competència digital
			4. Competència matemàtica
			5. Competència d'aprendre a aprendre
	PERSONALS		6. Competència d'autonomia i iniciativa personal
COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	CONVIURE	I	7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
	HABITAR EL MÓN		8. Competència social i ciutadana

A banda d'aquesta observació, el nostre interès se centra principalment en la competència lectora i per això, en els següents apartats, d'entrada farem una breu revisió de la competència lingüística i les seves particularitats, per a endinsar-nos seguidament en la competència lectora pròpiament dita.

3.4.2 Competència lingüística

D'entrada destacar que la competència lingüística i audiovisual se situa entre les competències transversals pel seu valor instrumental i també perquè adopta un enfocament bàsicament comunicatiu. Aquests dos aspectes fan que considerem que es tracta de la competència bàsica per excel·lència ja que totes les altres, que també són importants i bàsiques, es vehiculen a través d'ella i prenen sentit a través dels diferents llenguatges que les conformen. És evident doncs, que ens trobem al davant d'una competència que és essencial per poder viure i relacionar-se en l'entorn humà.

El llenguatge s'utilitza com a instrument de comunicació oral i escrita; de representació, interpretació i comprensió de la realitat; és també vehicle d'intercanvi d'informació, de construcció i comunicació del coneixement i, finalment, també pren una especial rellevància com a eina d'organització i autorregulació del pensament, les emocions i la conducta (Marco, 2008).

Estar alfabetitzats en el segle XXI, afirmen Pérez i Zayas (2007), suposa haver desenvolupat una adequada competència lingüística que permeti a les persones participar, mitjançant el llenguatge, en les pràctiques socials dels diversos àmbits de la vida social i personal i poder satisfer les

3. Competència lectora: lectura, comprensió i autoconcepte lector

necessitats personals. Aquests autors destaquen els coneixements, habilitats i estratègies relacionats amb la comprensió lectora, la composició de textos escrits i amb l'ús de la llengua oral com els components principals de la competència lingüística.

Segons Escamilla (2008) la competència lingüística es podria definir com un conjunt d'habilitats i destreses que integren el coneixement, comprensió, anàlisi, síntesi, valoració i expressió de missatges orals i escrits adequats a les diferents intencions comunicatives per respondre de manera apropiada a situacions de diferent naturalesa en diferents tipus d'entorns. Sarramona (2004) per la seva part, planteja la plena justificació de la competència lingüística com l'àmbit més genèric i interdisciplinari de tots. Assenyala que en qualsevol relació de competències educatives apareixeran les lingüístiques ja que el llenguatge significa la materialització del pensament. Continua afirmant aquest mateix autor que, aconseguir que els alumnes siguin competents lingüísticament parlant suposa tenir arrelada la capacitat de comunicació interpersonal en totes les seves formes i situacions (funció pragmàtica del llenguatge).

Escamilla (2008) assegura que la gran projecció que tenen les habilitats i destreses que formen part d'aquesta competència fa possible que s'estimuli i enriqueixi el bagatge de coneixements personals, emocions, vivències i opinions sobre sí mateix i sobre els altres i l'entorn social, cultural i natural. Aquests processos personals d'enriquiment que es generen a partir del desenvolupament d'aquesta competència afavoreixen específicament a més a més l'autoconcepte i l'autoestima, que també prendrem conceptualment més endavant intentant veure les implicacions que poden tenir sobre les persones i el seu aprenentatge i desenvolupament. La mateixa autora segueix afirmant que l'increment de la competència lectora també és un element afavoridor de les relacions interpersonals potenciades a través de l'intercanvi, el diàleg i el desenvolupament sòciomoral.

En un altre ordre de coses, i a diferència de la recomanació feta per les instàncies europees en què dins de la competència lingüística es distingeixi entre la llengua materna i la llengua estrangera, en el currículum espanyol es desenvolupa la competència lingüística integrada. Això vol dir que s'agrupen les llengües oficials en qualsevol comunitat i es disposa que els alumnes hauran de dominar l'oral i l'escrit en diferents contextos i, almenys, l'ús funcional d'una llengua estrangera.

En el currículum català, que és el que ens ocupa, s'identifiquen quatre dimensions a partir d'un treball fet per Noguera i altres (2002), que són:

- Parlar i escoltar: referit a comprendre els missatges orals i expressar-se oralment d'acord amb la naturalesa de les situacions.
- Llegir: comprendre i fer ús de textos diferents amb intencions comunicatives diverses.

- Escriure: compondre diferents tipus de text i documents amb intencions comunicatives diverses.
-

Si aprofundim una mica més en la dimensió de llegir, Sarramona (2004) ens explicita alguns aspectes que ens permeten començar a perfilar la naturalesa de la competència lectora:

- Posar en pràctica les destreses necessàries per a una correcta lectura expressiva.
- Posar en pràctica les destreses necessàries per a la comprensió del que es llegeix.
- Llegir textos de tipologia diversa.
- Implicar-se activament en la lectura.

Com podem observar, si analitzem cada una d'aquestes concrecions una mica més a fons, ens n'adonem que la primera versa sobre aspectes bàsicament de descodificació i expressió dels textos, aspectes necessaris per a l'accés i la comprensió de qualsevol text escrit; anomena també la diversitat de tipologies textuais que cal saber abordar en qualsevol situació quotidiana per esdevenir un lector competent; d'altra banda, i no menys important, l'actitud i motivació envers la lectura per tal de poder-s'hi implicar de manera activa i tan oportunes per poder donar un sentit a les lectures habituals; i per últim, la necessitat de posar en marxa les estratègies apreses per tal d'optimitzar el procés de lectura i treure'n un profit ja sigui una informació que cerquem, unes instruccions per poder posar en marxa algun aparell, una narració per sentir-nos bé, etc; a partir de la comprensió total o parcial del text que tenim entre mans.

3.4.3 Competència lectora

El concepte de competència lectora és relativament nou doncs. Tal i com hem definit prèviament les competències, podem deduir que la lectura és un procés complex que inclou la mobilització d'una sèrie de coneixements, estratègies, procediments, tècniques i habilitats per tal d'aconseguir els objectius que, prèviament, tot lector més o menys competent hauria de tenir.

Així doncs, com que enfrontar-se a la lectura d'un text no és una tasca senzilla i es tracta d'una situació en la que intervenen dimensions i factors diversos, cal prendre decisions per tal d'abordar-la i resoldre-la eficientment. Depenent del grau de competència lectora del subjecte i de les estratègies que utilitzi construirà un significat més o menys ric en matisos del text. Podrà fer una valoració crítica amb més o menys arguments i fins i tot podrà incorporar algunes de les informacions o idees del text en la pròpia xarxa de coneixements previs per convertir les informacions en sabers. En definitiva, per aprendre d'allò que s'ha llegit.

És per això que, Solé i Teberosky (2001), plantegen aquestes situacions de lectura com un problema que cal resoldre. Visualitzant el terme problema com una circumstància que no es pot

3. Competència lectora: lectura, comprensió i autoconcepte lector

resoldre de manera mecànica ni repetitiva, sabent que és una activitat que obligarà a pensar, a prendre decisions, a portar-les a terme i avaluar-ne els resultats segons les expectatives creades i els objectius inicials. Aquest plantejament exigeix una resposta estratègica, en la que no només cal tenir habilitats específiques per a la seva resolució sinó que cal saber modificar-les per tal d'ajustar-les a cada situació nova que es presenti. Com bé diuen Monereo i Pozo (2007), les estratègies comporten un grau elevat de sofisticació cognitiva, saber adaptar els coneixements a les situacions contextuais i prendre decisions sobre quan, com i perquè fer alguna cosa. També impliquen l'activació de la metacognició com a element imprescindible per assolir la qualitat de competent en alguna àrea o dimensió.

Els components essencials de les estratègies són els objectius, que guiaran el procés; un pla de treball, que permet anticipar i seqüenciar les tasques en funció de les fites; i l'avaluació del procés per identificar la correcta construcció del significat del text. És en aquesta avaluació de procés on es produiran processos de supervisió i control (Minguela i Solé, 2011) que, de manera simultània, permetran regular les estratègies en ús en funció del grau d'acompliment dels objectius inicials i fer modificacions respecte la ruta decidida prèviament per poder corregir les dificultats de comprensió o bé per poder graduar el grau d'aprofundiment de lectura del text.

Així, la competència lectora precisarà de l'ús de les estratègies de lectura i comprensió que alhora activaran uns o altres procediments i habilitats segons els coneixements previs de què es disposi i el tipus de text que es vulgui llegir, els objectius de la lectura i la situació contextual i social que envolti aquest acte. Disposar d'aquestes estratègies suposa doncs, prendre decisions de manera intencional i voluntària respecte a com cal actuar per assolir un determinat objectiu de lectura (Castelló, 2002).

Segons l'OCDE, l'avaluació de la competència lectora és primordial per valorar el rendiment general dels sistemes educatius.

Actualment hi ha dues proves internacionals que gaudeixen de gran prestigi, entre d'altres coses perquè compten amb la participació de nombrosos països arreu del planeta, que tenen entre els seus objectius avaluar la competència lectora. Aquestes avaluacions (PISA - Programme for International Student Assessment, PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study) portades a terme per organismes internacionals (OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development i IEA – International Association for the Educational Achievement, respectivament), tenen força ressonància a diferents nivells social, polític i, evidentment, en el pla educatiu. Les proves s'han anat adaptant i han anat evolucionant amb el pas del temps per tal de poder mesurar la competència lectora en cada moment (PISA també avalua altres competències que no revisarem en aquest treball). És per això que els resultats obtinguts en cada edició ofereixen elements per a la reflexió i la millora de les polítiques educatives de cada país. En el

nostre país, els resultats de les proves PISA són sempre objecte de reflexions, sovint força crítiques a l'entorn de l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'educació en general.

En tots dos casos, la noció que adopten sobre la competència lectora és una concepció àmplia sobre la lectura que pren en consideració l'entorn lletrat en el que se situen i que, com a objectiu secundari però alhora prou interessant, vol fer adonar a la població que llegir avui en dia s'interpreta com un procés molt més complex i amb moltes més variables que algunes dècades enrere. El fet d'haver ampliat substancialment el concepte del què vol dir estar alfabetitzat en el segle XXI, o el que podríem equiparar a aquesta condició, ser un lector competent en el segle XXI; fa que aquestes proves demandin una exigència molt superior a la requerida en les dècades dels 60-70 i que, si bé durant bona part del segle passat la prioritat de la societat i de l'educació en darrer terme era que tothom fos capaç de llegir i escriure amb una certa autonomia; entenent aquests dos processos bàsicament com a descodificació i reproducció (en termes d'alfabetització); actualment ser un lector competent exigeix ser estratègic i dominar els aspectes cognitius, metacognitius i psicosocials que envolten a la lectura en una societat intrínsecament lletrada i amb exigències evolutives cada cop més sofisticades. No entrarem en l'anàlisi dels resultats obtinguts en les proves PISA ni en les PIRLS, ja que no són objectiu d'aquest estudi, i han estat àmpliament difosos (OECD, 2009; PIRLS, 2006) ni tampoc a fer una anàlisi en profunditat dels fonaments i les concepcions teòriques que les sustenten, però sí que ens detindrem en la definició que formulen de la competència lectora cada un d'aquests organismes per poder entendre i situar l'amplitud i complexitat del concepte de lectura que plantegen. Donada la importància que tenen per la quantitat de països que hi participen i la difusió internacional i mediàtica que se'n fa, creiem que considerar com es formula la definició és una bona manera de concretar i sintetitzar els fonaments teòrics i concepcions en què se sustenten i que els experts internacionals consideren que formen part de la competència lectora.

Com diu Tiana (2011) al definir què avaluem i com ho fem, es prenen decisions importants sobre la rellevància dels aspectes i dimensions que volem estudiar. Dit d'una altra manera, centrant l'objecte d'avaluació atorguem significació a determinades parts de la realitat que estudiem.

Vegem doncs, a través de les seves definicions i característiques principals com caracteritzen cada una d'elles el concepte de la competència lectora.

Segons PISA (OECD, 2009), la competència lectora es defineix com:

“La competència lectora consisteix a comprendre i emprar els textos escrits i a reflexionar-hi i implicar-s'hi per assolir els objectius propis, desenvolupar el coneixement i el potencial de cadascú i a participar en la societat.” (p.23)

3. Competència lectora: lectura, comprensió i autoconcepte lector

Notem que és una definició en sentit ampli del terme ja que no es queda en el comprendre tan sols sinó que destaca que també desenvolupar la competència ha de capacitar per emprar textos segons els objectius propis, així com reflexionar sobre els textos i poder implicar-s'hi, o sigui, desvetllar la motivació lectora, cosa que suposa un seguit de característiques afectives i comportamentals que inclouen l'interès i el gaudi de llegir, tenir cert control sobre el què es llegeix, la implicació en la dimensió social del fet de llegir i una pràctica diversa i freqüent de la lectura.

PIRLS (2006), per la seva banda, ens proposa una altra aproximació àmplia també de la competència lectora:

“l'habilitat per comprendre i utilitzar les formes lingüístiques requerides per la societat i/o valorades per l'individu. Els lectors de curta edat són capaços de construir significat a partir d'una varietat de textos. Llegeixen per aprendre, per participar en les comunitats de lectors de l'àmbit escolar i de la vida quotidiana i per al gaudi personal.” (p. 3, Mullis i altres., 2006).

PIRLS distingeix tres aspectes que cal tenir en compte a l'hora d'avaluar la competència lectora: els processos de comprensió que intervenen en la lectura, els seus propòsits i els hàbits i actituds davant la lectura. Com a processos de comprensió per avaluar destaca: la localització i obtenció d'informació explícita, la realització d'inferències directes, la interpretació i integració d'idees i informacions i, per últim, l'anàlisi i avaluació del contingut, el llenguatge i els elements textuais. A més a més, PIRLS considera que la motivació condiciona la competència lectora i contempla dos usos bàsics de la lectura, la lectura com a experiència literària i gaudi personal i la lectura com a adquisició i ús d'informació.

Un dels matisos que diferencien les dues definicions és, potser, cap a qui es volen dirigir, recordem que PIRLS són unes proves encaminades a avaluar la competència lectora de l'alumnat de 4t curs de primària (en el nostre context), a nivell general a nens i nenes de 9 i 10 anys, per tant delimita força els usos de la lectura per aquesta edat (personal i escolar) tot i que fa esment de l'entorn quotidià per no limitar l'espai on es pot desenvolupar. En canvi, a PISA (OECD 2009), tot i que s'administra als nois i noies de 15 anys, esmenta clarament en les seves argumentacions que la prova està dirigida a una competència d'entorn adult per poder copsar quina és la competència dels joves que aviat arribaran a formar part d'aquest col·lectiu i que hauran de posar en pràctica la seva competència lectora en àmbits tan variats com el personal, el laboral/professional, el comunitari, l'institucional, etc. En canvi, totes dues destaquen per altra banda l'elevat valor social que té la lectura i l'oportunitat que dona per poder participar-hi com a membre actiu.

Amb aquesta breu però, creiem, significativa revisió hem tractat de fer palès la importància que tenen, tot i les seves limitacions, aquests tipus d'avaluacions internacionals per aconseguir el consens a l'hora d'entendre el que representa la competència lectora a nivell internacional i ajudar a delimitar què és i què no és aquesta competència que es proclama com a universal en la comunitat lletrada del segle XXI.

I un cop universalitzat el concepte, retornem als orígens i analitzem el què passa en cada context real per tal de poder prendre en consideració tots els elements locals que intervenen i condicionen les pràctiques lectores. Tal com esmenta Tiana (2011) cal combinar diferents mètodes i instruments d'anàlisi i fer investigacions que permetin copsar la complexitat del constructe que es vol analitzar, però també cal no perdre de vista, que els resultats aportats per aquests macroestudis no serveixen de gaire si no es prenen en consideració l'impacte que tenen altres variables com poden ser la formació i la tasca dels docents, la influència de les pràctiques lectores familiars, i altres sobre les que aquests estudis no poden arribar. Per tant, és necessari tenir en compte també moltes altres variables del propi context que influeixen en la consideració social de la lectura i en la seva apropiació (Sánchez i Solé, 2009) a l'hora d'impulsar les polítiques educatives a l'entorn de la lectura que permetin prendre decisions de canvi en les pràctiques educatives de cada país. Sense oblidar que, assumir el caràcter complex de la competència lectora, en les dues vessants individual i social, és un bon inici per garantir l'èxit de les polítiques educatives (Sánchez i Solé, 2009).

Aprofitem però, abans de cloure aquest apartat, per formular una definició pròpia de la competència lectora. Donat que totes dues definicions comentades de la competència lectora (OCDE, 2009; Mullis i altres., 2006) apleguen aspectes que ens semblen interessants i, creiem que irrenunciabls a l'hora de formular una definició completa de competència lectora, hem reelaborat les dues propostes de definició del constructe en una de sola per poder adoptar-la com a marc referencial en el nostre treball:

La competència lectora és l'habilitat i l'actitud individual per construir significats a partir de textos escrits amb la implicació i el compromís necessaris per desenvolupar el coneixement, el potencial i el gaudi personal i poder participar plenament en la societat.

Un cop definit el marc d'aquesta competència, veurem ara a què ens referim quan parlem de comprensió lectora.

3.5 Comprensió lectora

La comprensió lectora és la base de la competència lectora. No es pot llegir un text sense entendre'l (tot i que sí que es podria descodificar) a excepció de lectures amb finalitats estètiques.

I per poder entendre un text, cal que es posin en marxa determinats processos psicològics que permetran construir els significats propis que el text suggereix.

Bona part de les darreres investigacions en l'àmbit de la lectura i concretament de la comprensió lectora se centren en descriure i classificar les diverses estratègies que afavoreixen els processos de comprensió. És per això que dedicarem gran part d'aquest apartat a descriure i analitzar els nivells de comprensió de la lectura i les estratègies que faciliten i propicien la comprensió.

3.5.1 Comprensió lectora. Definició i nivells.

Llegir és comprendre, afirma Solé (2001).

I, segueix asseverant, comprendre és construir la interpretació d'un text.

Així doncs, la comprensió lectora es pot definir, segons l'autora, com un procés de construcció de significats al voltant del text que volem entendre. Aquest procés d'interpretació del text exigeix un lector actiu que faci un esforç cognitiu per tal de processar la informació i atribuir significat a allò que llegeix. I depèn també dels coneixements previs del lector, la motivació que tingui i els objectius o intencions de lectura.

Tot lector per poder llegir ha de poder abordar la tasca amb èxit i per això, és imprescindible que disposi de coneixement previ rellevant, compti amb les ajudes necessàries i mostri confiança en les pròpies possibilitats com a lector. Amb aquestes premisses, cada lector, podrà fer la comprensió lectora del text i interpretar-lo de manera original i única.

S'entén doncs la comprensió com un procés constructiu que permet diferents nivells i matisos d'aprofundiment, depenent del bagatge de cada lector (coneixements lingüístics i del món) i de les limitacions del text; i que requereix el seu esforç per interpretar-ne el significat utilitzant les estratègies necessàries per gestionar i regular aquest procés interactiu i dialèctic que s'estableix entre el mateix lector i el text (Castelló, 2002, Liesa i Castelló, 2004).

També, cal dir que quan parlem de comprensió d'un text es poden establir diversos tipus de lectura amb els consegüents nivells d'aprofundiment que vindran determinats bàsicament pels objectius o propòsits de lectura de cada lector. Les diferents maneres de llegir que proposen els següents investigadors s'articulen a partir dels paràmetres de comprensió i velocitat lectora. Segons White (1983), la lectura silenciosa pot ser extensiva, intensiva, ràpida i superficial, així com també involuntària. Cassany i altres (1993), fent una adaptació de Bisquerra (1983), apunten dos tipus de lectura, tenint en compte la velocitat i la comprensió:

- la lectura integral (reflexiva i mitjana) i
- la lectura selectiva que es produeix en diferents graus:
 - o lectura atenta o *scanning*: màxima comprensió acompanyada d'una menor rapidesa.

- lectura de cop d'ull o més superficial, *skimming*: menor comprensió, però amb força rapidesa.

Altres autors distingeixen diferents nivells de comprensió que fan referència al nivell d'aprofundiment en el significat del text i que es relacionen amb el grau d'implicació del lector en la construcció del significat de la lectura. En aquesta interpretació i amb una implicació progressiva i creixent per part del lector, Català, Comes i Renom (1996) esmenten quatre nivells de comprensió que s'empren de manera simultània i és difícil de destriar-los entre ells, però que cal tenir presents sobretot a l'hora de planificar i dissenyar activitats d'ensenyament i aprenentatge. Es refereixen a:

- *comprensió literal o superficial*, en la que el lector recupera i reconeix la informació literal i explícita que conté el text amb una interacció mínima;
- *comprensió de reorganització o síntesi* del text, que permet elaborar esquemes i/o resums a partir de la reordenació de les idees i de la síntesi de la informació del text per poder fer-la més clara, precisa i comprensible, amb una ordenació lògica a través de mapes conceptuals, quadres sinòptics o altres organitzadors gràfics;
- *comprensió inferencial o interpretativa* que ja va una mica més enllà i suposa una representació mental que el lector construeix en funció de la informació que extreu d'un text i no hi està expressada de manera explícita (Mckoon i Ratcliff, 1992); i, finalment,
- *comprensió profunda o crítica*, en la que es promou l'elaboració de judicis propis i/o valoracions personals sobre aspectes continguts en el text o d'altres que s'hi relacionen (la intenció de l'autor, per exemple). Aquest darrer nivell ha de fomentar en l'alumnat l'expressió d'opinions, la discussió amb altres, l'elaboració i defensa d'arguments personals amb criteris flexibles que permetin la valoració de la diversitat d'idees i opinions com una riquesa.

D'aquests diferents nivells de comprensió se'n deriven una sèrie d'habilitats per a la lectura (que seran revisats en el proper apartat) que caldrà tenir en compte a l'hora de planificar les activitats d'ensenyament i aprenentatge de la comprensió lectora ja que, combinades de manera estratègica, esdevenen clau en el desenvolupament de la competència lectora.

3.5.2 Estratègies de comprensió

Per avançar en el procés de convertir-se en un lector expert, com ja hem esmentat amb anterioritat, cal desenvolupar el domini de les estratègies associades a la lectura. Swanson (1999) assenyala la importància d'ensenyar, i en conseqüència d'adquirir, estratègies cognitives i metacognitives i tècniques d'autoregulació per a la millora de la comprensió lectora.

Hi ha un gran nombre d'autors que han aprofundit en els processos lectors i les estratègies que s'activen durant la lectura i els han classificat de diverses maneres. Yang (2006) apunta que les diferències en la definició d'estratègia provoca la multiplicitat de classificacions que podem trobar en la literatura científica. Per exemple, Sánchez (1993, 1998), esmenta tres tipus d'estratègies, les que es refereixen a l'adquisició d'informació o estratègies textuais, les que connecten el text amb els coneixements previs i les estratègies que se centren en els processos de control, avaluació i regulació de l'activitat lectora, o sigui les estratègies metacognitives.

D'altres autors opten per classificar les estratègies lectores segons alguns criteris d'ús (Levin i Pressley, 1981), com poden ser els temporals: abans i després de llegir o bé segons el subjecte: mestre i lector. Solé (2001) també aposta per fer un repàs de les diferents estratègies lectores seguint la seqüència temporal d'ús de les estratègies: abans, durant i després de la lectura. Per la seva banda, Flavell (1981) diferencia entre estratègies cognitives i metacognitives; les primeres dedicades a assolir els avenços cognitius generats per la lectura, mentre que les metacognitives s'utilitzen per fer un seguiment de les primeres. Dermitzaki, Andreou i Paraskeva, (2008) afegeixen a aquestes dues estratègies les motivacionals, mentre que d'altres (Aarnoutse i Schellings, 2003) sostenen que l'aprenentatge de les estratègies lectores pot servir per activar la motivació lectora. Block (1986) les classifica en estratègies generals i estratègies locals. Mentre les generals es focalitzen en alts nivells de comprensió com seria fer inferències i monitoritzar la comprensió incloent la predicció de continguts, el reconeixement de l'estructura del text, la integració de la informació, plantejar preguntes, interpretar el text, utilitzar el coneixement general i les associacions que se'n deriven, monitoritzar la comprensió autocorregint-se i reaccionar davant del text. Les específiques es concentren en tractar amb els coneixements lingüístics bàsics, com el significat del vocabulari o l'estructura de la frase; entre elles podem trobar el parafraseig, la relectura, qüestionar el significat de frases o expressions i vocabulari i resoldre aquests problemes.

Conscients que el propi intent de classificació de les estratègies ja comporta una certa limitació i rigidesa, i convençuts que justament les estratègies es defineixen com a processos cognitius i motivacionals altament adaptables i de caràcter flexible a cada context, lector i text; apleguem seguidament un recull de les estratègies més destacades que tot lector expert pot combinar i utilitzar de diferents maneres per tal de realitzar el procés de comprensió.

Optem per presentar-les segons la proposta de seqüenciació temporal feta per Solé (2001), i amb les aportacions que també fan Cassany i altres (1993), ja que, en aquesta seqüència s'ordenen les estratègies cognitives que es realitzen en tot procés de lectura en un esquema que evidencia

posada en pràctica de les estratègies metacognitives de planificació, regulació i control (abans, durant i després de la lectura) que intervenen en la lectura.

Així doncs, veiem que les estratègies que s'utilitzen de manera predominant abans de llegir⁶ es distribueixen en:

- **Creació d'expectatives:** la nostra experiència lectora ens permet enregistrar esquemes de coneixement a la memòria a llarg termini. Aquesta organització estructurada permet preveure els tipus de textos que llegirem, conté el domini del codi escrit i dels coneixements que tenim sobre el tema de la lectura. Aquests aspectes ens permeten poder fer anticipacions sobre el text a llegir que es produeixen en tots els nivells: lletres, paraules, frases i idees.
- **Activació de la motivació:** davant de qualsevol text, el lector ha de mostrar una predisposició cap a la lectura que l'impulsi a iniciar-la. Solé destaca que hi ha situacions de lectura més motivadores que altres però que totes estaran en funció d'aspectes relacionats amb les relacions afectives que s'estableixen amb l'escrit, fruit de la valoració, ús i gaudi de les persones significatives de l'entorn de l'aprenent; dels indicis que es tinguin que l'actuació de lectura serà eficaç; de conèixer què cal fer; de sentir-se'n capaç i de trobar interessant la proposta de lectura.
- **Formulació d'objectius o propòsits de lectura:** aquests depenen de la situació comunicativa i de les finalitats associades a la lectura i determinen la manera de llegir. Podem destacar entre d'altres: llegir per obtenir informació, per seguir instruccions, per aprendre i/o resoldre dubtes, per revisar un escrit propi o d'altri, per plaer, per comunicar, per practicar la lectura en veu alta i també per donar comptes que s'ha comprès el text.
- **Activació del coneixement previ:** aquesta estratègia és necessària per poder atribuir sentit al text. A partir de certs aspectes del text: títol, imatges, estructura del text i altres indicadors gràfics, s'activen els coneixements que el lector té sobre el text a llegir, tant de continguts com estructurals. El fet d'activar-los prèviament permet dotar-se d'informació essencial per a la construcció més o menys ajustada de les hipòtesis sobre el text. Segons

⁶ Cal tenir en compte que, tal i com aporten Cassany i altres (1993) i Solé (2001), i com ja hem exposat en apartats anteriors a aquest, l'essència de la comprensió és la interacció entre el que ja sabem i el què diu el text. Es tracta, per tant, d'un procés interactiu que es caracteritza per ser instantani i actiu durant la lectura i això fa que, tot i l'intent, un tant artificial de seqüenciació temporal, les estratègies que es detallen puguin produir-se durant totes les fases de lectura d'un text i no només tal i com estan ordenades en aquesta proposta. Segons Solé (2001), això ens ajudarà a evitar caure en l'error d'ensenyar les estratègies com a tècniques o procediments d'un nivell inferior.

Cooper (1990), la discussió entre alumnes és un dels millors mitjans per actualitzar el coneixement previ.

- **Elaboració de prediccions i hipòtesis:** precedida per l'anterior, permetrà fer propostes sobre el contingut del text i la seva evolució. Aquestes prediccions poden no ser exactes però sí ajustades a la informació prèvia recollida. És interessant poder treballar amb diferents tipus de text per poder copsar-ne la importància i les diferències entre uns i altres (notícies, notícies sensacionalistes, textos expositius, etc. ens facilitaran poder treballar la lectura crítica i aprendre a fer prediccions segons el tipus de text que es tracti).
- **Fer-se preguntes:** una altra manera de poder concretar uns objectius propis de lectura és la formulació de preguntes pertinents sobre el tema. Es tracta de poder fer preguntes de caire general a les que es pugui trobar resposta a través de la lectura. Alhora permet utilitzar el coneixement previ i prendre consciència del que se sap i el que no, així com també poden conduir a l'elaboració de les hipòtesis del text i a l'inrevés. Cassidy i Baumann (1989) afirmen que les preguntes afavoreixen l'atenció i concentració dels lectors en la història i això contribueix a la millora de la comprensió.

Seguint amb els mateixos autors, les estratègies predominants que es poden utilitzar durant la lectura serien:

- **Percepció del text i activació d'estratègies de comprensió:** en la percepció del text se succeeixen fixacions de grups de paraules i unitats superiors que ens aporten més informació, s'activen també processos cognitius relacionats amb la memòria a llarg i curt termini, es realitzen anticipacions i inferències, es prenen decisions sobre el tipus de lectura més adient als objectius prefixats (*skimming o scanning*), s'identifiquen les idees principals del text, es produeix una lectura entre línies que permet anar més enllà de la comprensió literal o explícita i es produeixen seqüències d'autoavaluació que permeten monitoritzar la comprensió i ratificar les prediccions fetes o ajustar-les i anar-les reelaborant a mida que s'avança en el procés de lectura.

I després de llegir:

- **Identificació/generació d'idea principal:** segons Brown i Day (1983) s'accedeix a les idees principals a partir de l'ús d'una sèrie de regles: d'omissió o supressió, de substitució, de selecció i/o d'elaboració; que permeten als lectors experts poder accedir a les idees principals.

- **Elaborar un resum:** el resum exigeix la identificació de les idees principals i de les relacions que construeix el lector entre elles tenint en compte els seus objectius de lectura i els seus coneixements previs que guiaran el procés de lectura i d'elaboració del resum. Bereiter i Scardamalia (1987) fan notar la diferència entre el resum que *diu* i el que *transforma* el coneixement llegit. Palincsar i Brown (1984) afegeixen que si no es pot fer un resum del què s'ha llegit vol dir que no s'ha realitzat la comprensió.
- **Formular i respondre preguntes:** es tracta d'una estratègia essencial per a la lectura activa. Es poden realitzar preguntes de resposta literal que es troben explicitades en el text, de resposta deduïble a partir del text però que requereixen establir relacions i inferències entre diferents elements explícits i implícits en el text i les preguntes que exigeixen respostes d'elaboració personal en les que no és possible extreure la informació directament del text sinó dels propis coneixements i/o l'opinió del propi lector.

3.6 Implicacions educatives de les perspectives psicològiques i models de lectura

Un cop aprofundit el constructe de la comprensió lectora i analitzades les estratègies que en faciliten el seu desenvolupament revisarem seguidament quines són les implicacions educatives que se'n deriven. Començarem per fer un breu repàs i evolució del concepte d'alfabetització per seguir aprofundint en l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i la comprensió lectora. Clourem aquest apartat fent una revisió dels programes específics que tenen per objectiu principal el desenvolupament de la comprensió lectora.

3.6.1 Alfabetització

La noció d'alfabetització ha sofert canvis al llarg de la història que venen determinats per les pròpies necessitats socials i del context històric en què se situen. Prèviament a la industrialització, per exemple, l'alfabetització, saber llegir i escriure, estaven associats a l'oci i a l'àmbit social, amb un valor eminentment moral (Cipolla, 1969). Durant el segle XIX, es canvia de concepció i emergeix la noció d'una única i estandarditzada "alfabetització escolar" (Cook-Gumperz, 1986) que pren volada durant el segle XX i que fa emergir una nova demanda social: la necessitat d'aconseguir l'escolarització obligatòria que inclourà l'accés de tota la població a l'alfabetització en aquest nou marc formalitzat.

Segons Colomer i Camps (1991), durant el segle XX, la llengua escrita passa a ser una tecnologia fonamental de la nostra societat, a partir de la qual es construiran altres tecnologies d'emmagatzematge i transmissió d'informació. D'aquesta manera, l'alfabetització passa de ser un element primordial a ser un pre-requisit per a qualsevol progrés de les societats modernes.

És en aquestes condicions i també per la progressiva complexitat dels nous mitjans de la nostra societat i els diversos usos de la llengua escrita en el nostre context cultural, que s'exigeixen lectors més competents que mai amb capacitat per llegir críticament la gran quantitat d'informació escrita que els arriba (Camps i Solé, 2007), que el concepte d'alfabetització s'ha anat ampliant en àmbits d'actuació i en complexitat. És així com hem passat de la concepció en què l'alfabetització consisteix en la simple capacitat de signar o llegir un missatge senzill (en els seus inicis), passant per entendre-la com la possibilitat de lectura de nou material i recopilació de nova informació a partir d'aquest material tal i com apuntaven Resnick i Resnick (1977). O la que fan Scriber (1984) i Tolchinsky (1990) que sintetitzen el concepte del que és llegir i escriure (alfabetització) a partir de l'ús pràctic i funcional, com a potenciador del coneixement i com a accés al plaer estètic. I arribant al context actual en què Ferreiro (2001) planteja que el terme alfabetització (traducció generalitzada tot i que insatisfactòria de l'anglès *literacy* segons la pròpia autora) remet a la 'cultura lletrada', i el terme estar alfabetitzat a formar part d'aquesta cultura lletrada. En aquest sentit, destacar que en els darrers anys s'ha introduït el terme literacitat (traduint-lo de l'anglès *literacy*) en alguns contextos de parla hispana per referir-se als nivells més alts d'alfabetització.

Per Cassany i Castellà (2010) el terme literacitat inclou un ventall ampli de coneixements, pràctiques socials, valors i actituds que es relacionen amb l'ús social dels textos escrits en cada comunitat. Esmenten també les dificultats que encara existeixen, per part dels investigadors de diferents llengües, entre elles l'espanyol, per referir-se a aquest concepte i assenyalen les limitacions dels termes com alfabetisme, escrituralitat, literacia i cultura lletrada.

En canvi, per Camps i Solé (2007) aquesta denominació planteja algunes discrepàncies amb una visió àmplia i ajustada a la realitat dels nostres dies de l'alfabetització.

La primera es refereix a la poc apropiada diferenciació entre el primer aprenentatge de les lletres i el desenvolupament posterior de les capacitats lectores – cosa que en anglès no passa ja que *literacy* fa referència a tots els nivells que plantegen alguns autors (Wells 1987; Hasan, 1996) que més endavant detallarem -; i una segona dificultat és que si volem estendre el terme actual d'alfabetització a altres àrees del saber, és encara més difícil d'implantar el de literacitat (per exemple: alfabetització tecnològica o científica).

Reprenent la proposta de Ferreiro com a punt de partida, el concepte d'alfabetització genèricament condueix a una cultura determinada que, segons matisa Coll (2006), pot ser de diversos tipus: lletrada, matemàtica, científica, tecnològica i/o visual; estar alfabetitzat és formar part d'aquesta cultura que usa eines simbòliques (llengua escrita, llenguatge matemàtic, llenguatge musical) i desplega activitats o pràctiques socioculturals concretes que són el marc on

pren sentit l'adquisició, el desenvolupament i ús de les competències. I, associats a aquestes pràctiques i necessaris per poder desplegar-les, els sabers que cal mobilitzar per tal que tinguin un sentit. Si entenem com a pràctiques socioculturals, per exemple: llegir el diari, llegir poesia, llegir textos científics, llegir prospectes de medicaments, llegir contractes, entre d'altres; caldrà utilitzar els sabers associats a aquestes pràctiques: què és i com és una recepta mèdica de medicina tradicional, homeopàtica o naturista; on cercar el remei o medicament: farmàcia, parafarmàcia, herbolari; quina és la informació principal: posologia; quina és la informació secundària: efectes secundaris, contraindicacions, composició.

L'alfabetització comporta, seguint encara a Coll (2006), identificar les cultures de les que pot formar part l'alumne i descriure-les a partir d'aquests elements que les conformen. Constatem, tal com també afirmen Colomer i Camps el 1991, que es fa difícil definir l'alfabetització com un concepte estable i inamovible. L'elevació i ampliació progressiva del seu nivell de contingut, els canvis ràpids que es produeixen en els usos del llenguatge i la redefinició dels objectius dels sistemes educatius fan que el propi constructe estigui en constant revisió i canvi per adaptació a la realitat dinàmica que ens envolta.

Concloem aquest breu repàs i evolució del concepte d'alfabetització, amb aquesta visió ampliada i enriquida del terme i reafirmant que estar alfabetitzat en els nostres dies exigeix desenvolupar la capacitat reflexiva i crítica per participar com a ciutadans en les pràctiques socials en les que ens trobem immersos (Camps i Solé, 2007).

3.6.2 L'ensenyament i aprenentatge de la lectura

Ara, un cop revisades, en la primera part del capítol, les concepcions psicològiques que ofereixen un marc teòric per a la lectura i per a l'estudi dels seus processos, vistes també les diferents maneres d'enfocar la lectura d'un text amb les aproximacions ascendent, descendent i interactiva; revisarem la proposta d'alguns autors que ofereixen una visió del codi escrit amb diferents nivells d'ús dels textos i les propostes metodològiques que es generen des d'aquests marcs teòrics i d'investigació esmentats analitzant les seves particularitats i limitacions tenint en compte les pràctiques pedagògiques que plantegen.

Hi ha alguns autors que proposen models que diferencien nivells o estadis del codi escrit que poden ser de gran ajut per donar suport a l'hora de planificar les activitats d'ensenyament i aprenentatge de la lectura ja que plantegen la possibilitat de reflexionar sobre quins tipus d'activitats es planifiquen per poder treballar cada un dels nivells. Des de cada un dels models revisats es fa èmfasi però, en la necessitat d'abordar els diferents nivells de manera simultània,

des de les primeres aproximacions a la lectura fins a estadis més avançats d'expertesa i de complexitat dels textos.

Un d'aquests autors és Wells (1987), qui proposa un model sobre el domini del codi escrit distribuït en quatre nivells:

- *Executiu*. Consisteix en la capacitat de traduir un missatge del codi escrit al parlat i a l'inrevés. En aquest nivell preval sobretot el domini del codi escrit.
- *Funcional*. És aquell en què preval la comunicació interpersonal i el seu objectiu és el d'afrontar les exigències quotidianes de la nostra societat, tenint en compte les variacions del codi escrit i els diferents tipus de text.
- *Instrumental*. Es contempla el fet de buscar i registrar informació escrita. En aquest estadi, el codi i la forma textual s'usen com si fossin transparents (en el sentit que s'han automatitzat i no cal dedicar-hi massa atenció) i és per aquest motiu que, si hi ha problemes, s'atribueixen a la comprensió dels continguts específics dels textos treballats més que no pas al domini de la llengua escrita.
- *Epistèmic*. El domini de l'escrit es considera com una manera d'usar el llenguatge i de pensar, de transformar i actuar sobre el coneixement; per això és en aquest estadi que es podria parlar d'un ús creatiu i de la interpretació profunda i crítica del codi.

Aquest darrer nivell, l'*epistèmic*, és la dimensió més completa del domini de l'escrit i engloba tots els altres nivells. En un primer moment es podria pensar que cal dominar cada nivell, començant pel més concret, l'executiu, per poder accedir a l'immediatament superior i així fins arribar al darrer nivell en què, un cop superats els altres tres, un individu es podria considerar un lector expert. Procés fàcilment defensable per algunes propostes didàctiques, com a model d'ensenyament del codi escrit a l'escola ja que redueix el primer estadi a l'aprenentatge de la descodificació i així anar avançant, a mida que els alumnes es van fent grans per anar passant de nivell. Tot i que aquesta seqüència en algun moment es va prendre com a vàlida per afavorir la focalització dels alumnes (o no 'complicar' massa) en l'aprenentatge del codi ja suficientment complex de per si, actualment està pràcticament desestimada.

Hasan (1996) també proposa un model propi en el què visualitza tres nivells d'adquisició del codi que s'agrupen en:

- *Reconeixement*, que té a veure amb el reconeixement del llenguatge relacionat, amb els elements del codi grafofònic i amb totes les marques gràfiques que acompanyen l'escriptura.
- *Acció*, és l'estadi on es relaciona l'escriptura i la lectura amb l'acció. Els textos tenen doble funcionalitat, com a instruments de treball i com a resultat de les accions verbals

que es transformen en formacions textuais diverses. Pren força el llenguatge com a forma i contingut tenint en compte els processos socials en què s'utilitza.

- *Reflexió*. En aquest nivell, pren força la capacitat reflexiva i crítica que permet a les persones prendre consciència del llenguatge que utilitza i de les seves condicions d'ús.

Tant Wells (1987) com Hasan (1996) doncs, coincideixen i fan una proposta de diferents nivells en l'aprenentatge de la lectura plantejant que cada nivell explicatiu queda encerclat pel següent de manera que quan s'arriba al darrer estadi tots els altres hi són continguts; sense que això hagi de portar necessàriament a anar assolint els estadis de manera jeràrquica i successiva un darrere l'altre. En definitiva, segons afirmen els autors revisats cal treballar de manera paral·lela i simultània en tots els estadis per tal de garantir una adequada experiència lectora.

Per a l'anàlisi dels mètodes generats a partir del marc teòric, partirem de dues propostes genèriques i, en principi, oposades ja que neixen de la dicotomia del codi vs significat. La primera, la proposta *sintètica* (basada en el codi) es troba recolzada per les perspectives conductistes i cognitives i la segona, la proposta *analítica* (basada en el significat) s'amara dels principis de les perspectives cognitives i constructivistes. La tercera via, *l'analítico-sintètica* adopta alguns dels principis bàsics de cada una i combina totes dues opcions en una proposta que vol optimitzar les fortaleces de les dues anteriors i minimitzar-ne les limitacions.

L'aproximació *sintètica* també anomenada mètode *alfabètic, fonètic o sil·làbic* (Cuevas, 1989) o *ensenyament directe* (Teberosky i Colomer, 2001) sorgeix a partir de la perspectiva *bottom up* o *ascendent* que ja hem ressenyat en l'apartat corresponent i que ara reprenem. Recordem que planteja que pel sol fet de poder descodificar un text, la comprensió emergeix directament amb la qual cosa el principal objecte d'ensenyament i aprenentatge és l'accés al codi ja que la comprensió s'entén com un producte lògic de la correcta descodificació.

Carmena, Sánchez, Brioso, de la Cuesta, García-Romanillos, Sánchez i Ariza, (2002) fan dues aportacions que ens semblen interessants de remarcar, en primer lloc ens fan notar que els aprenents en aquesta situació parteixen de zero i es pressuposa que no saben res del que no se'ls ensenya; en segon lloc, matisen que, des d'aquesta perspectiva, la comprensió que emergeix per si sola després de la descodificació és la comprensió inherent al text ja que la informació necessària està continguda en el text i asseguren que qualsevol altra comprensió que impliqui elaboració d'inferències cal deixar-la per a un estadi posterior de l'aprenentatge.

L'ensenyament de la lectura en aquesta perspectiva (Colomer i Camps, 1991; Solé, 2001) adquireix un procés seqüencial i jeràrquic que comença per les unitats mínimes del llenguatge per

així anar avançant en complexitat. S'inicia doncs en l'establiment de correspondències fonogràfiques, continua amb la combinació de grafies en les síl·labes, posteriorment en la descodificació de paraules per, finalment, centrar-se en les oracions. L'objectiu bàsic és permetre la descodificació ràpida i automàtica, per la qual cosa pren especial importància el treball dels pre-requisits de lectura (lectura d'imatges, atenció, discriminació visual...) i activitats relacionades amb l'aprenentatge de les correspondències entre els sons i els signes gràfics per exercitar les habilitats necessàries per poder esdevenir lectors competents (que segons aquesta visió seran aquells qui puguin descodificar els textos de manera automàtica i a partir d'aquí els comprenguin). S'atenen per tant els aspectes formals de velocitat lectora i entonació (Carmena i altres, 2002). Els continguts en aquesta perspectiva estan molt sistematitzats i seqüenciats ja que parteixen de l'anàlisi lògica del codi des del punt de vista del lector expert. La majoria d'activitats s'encaminen a l'exercitació i la repetició d'habilitats ensenyades progressivament, des de les unitats més simples (i per afegit, les més abstractes) a les unitats més complexes, mostrades de manera aïllada i sistemàtica. L'aprenent des d'aquesta perspectiva es converteix en un receptacle passiu que rep la informació – la seva activitat mental queda controlada des de fora - i la va acumulant fins que és capaç de reproduir-la de manera automàtica i pot avançar a estadis superiors. El paper principal del professorat és la de fer de transmissor de les informacions necessàries perquè l'alumnat pugui progressar.

El procés d'avaluació en aquest mètode es basa en la comprovació del grau d'assoliment de la mecànica lectora i de les habilitats adquirides en aquest sentit. En el cas d'haver-hi dificultats d'adquisició del codi, es tendeix a fer repetir i augmentar la pràctica de les habilitats que endarrereixen l'avenç de l'estudiant.

Aquesta proposta metodològica presenta uns avantatges que són classificats en dues vessants, segons Carmena i altres (2002): avantatges socials i metodològics. Els socials es refereixen a què gran part dels lectors experts de les societats lletrades (mestres i pares) han estat instruïts des d'aquesta perspectiva i els confereix un alt grau de fiabilitat, és un mètode altament acceptat socialment. Els metodològics es concreten en què els processos d'aprenentatge semblen més controlables ja que tots els alumnes realitzen els mateixos tipus de tasques. La dificultat sorgeix quan la realitat diversa de les aules fa que el procés quedi truncat en molts dels aprenents i aparegui en estadis molt inicials l'ombra del fracàs escolar. Altres dificultats o limitacions d'aquest mètode són que la falta de treball en textos significatius pugui provocar una posterior desmotivació lectora, que es posposa la comprensió lectora per estadis més avançats i les dificultats apareixen a mitjà termini i també que es menystenen els elements discursius i funcionals de la lectura en favor dels aspectes més formals del sistema.

La perspectiva *analítica* o *global*, que té el seu origen en l'aproximació *top down* o descendent, també denominada, entre d'altres, de *llenguatge integral* (Lacasa, Anula i Martín, 1995; Teberosky i Colomer, 2001) o *Whole language* (Goodman, 1989; Thomas i Barksdale-Ladd, 1997) situa l'accent en el significat i en potenciar els aspectes comunicatius i funcionals del llenguatge escrit. Recordem que, des d'aquesta perspectiva, es té en compte que abans de l'escolaritat els alumnes estan immersos en entorns alfabetitzats on entren en contacte significatiu amb diferents tipus d'escrits, elaboren hipòtesis sobre ells i adquireixen coneixements sobre el llenguatge escrit. A diferència de l'anterior, l'atenció se centra en l'alumne i els seus interessos i necessitats.

El lector es considera un agent actiu que construeix la comprensió aportant informació al text i reconstruint alhora el seu propi coneixement. Pretén oferir diverses possibilitats per aprendre en contextos significatius i funcionals, s'aprèn de manera natural participant en activitats de lectura. Per això Goodman (1989) subratlla:

Students learn to read and write while they read and write to learn and solve problems. (p.70).

El seu objectiu prioritari és bàsicament la recerca de significat i comprensió. El predomini de les activitats realitzades individualment de la perspectiva sintètica, es reverteix i passa a segon pla, i així guanyen oportunitats les activitats socialitzadores, els treballs per parelles o en petits grups. Es fomenta la lectura de paraules i textos que sorgeixen en situacions significatives i funcionals, on els interessos i motivacions dels alumnes siguin el motor d'aprenentatge. El treball amb textos amb significat permet que els infants puguin utilitzar els índexs contextuais, sintàctics, semàntics i, si cal, grafofònics. És necessari utilitzar la lectura contextualitzada i funcionalment per poder assolir els objectius comunicatius del llenguatge (Lacasa i altres, 1995).

El paper del mestre és el d'assegurar que es creïn les condicions necessàries per tal que els alumnes puguin aprendre. És un mètode que permet l'atenció i el respecte a la diversitat en els ritmes d'aprenentatge perquè les activitats plantejades possibiliten les respostes obertes (Carmena i altres, 2002). Així mateix, en el mateix estudi aquests autors plantegen que, des d'aquest mètode es possibilita l'activació de factors cognitius més complexos ja que es potencia la relació entre l'anàlisi perceptiu visual i l'auditiu, per a què els aprenents elaborin les seves pròpies conclusions. Smith (1983) destaca que el mestre ha d'actuar com a guia, no com a promotor d'habilitats.

Una de les dificultats essencials que planteja el mètode és que no es veu la tasca i l'aprenentatge fet fins que els alumnes no 'arrenquen' a llegir i això passa en diferents ritmes segons l'evolució madurativa de cada aprenent. Altres aspectes crítics en aquesta perspectiva metodològica es

generen per la poca definició sobre la comprensió i sobre la funció de les habilitats de descodificació en la lectura (Clemente, 2004; Domínguez i Barrio, 1999; Pressley, 1999; Teberosky i Colomer, 2001; Vellutino, 1991; Vernon, 1996).

Finalment destacar que, tot i que en les versions més puristes d'aquest mètode es defensa que no cal ensenyar a descodificar, hi ha investigadors que accepten la necessitat d'ajudar els aprenents a comprendre el principi alfabètic (Goodman, 1993; Routman, 1996) tot i que és necessari no perdre de vista que cal que es produeixi en situacions significatives i comunicativament funcionals .

En darrer lloc, analitzarem la perspectiva metodològica *analítico-sintètica*, que com ja hem esmentat parteix de la flexibilització de les dues anteriors per mirar de potenciar els aspectes positius de cada una d'elles i minimitzar les limitacions que tenen. Se situa en la perspectiva interactiva de la lectura.

Des d'aquesta visió s'entén la lectura com una activitat cognitiva complexa en la que es provoca la interacció entre els coneixements del qui llegeix i les informacions que conté el text. D'aquesta manera, el model interactiu de la lectura (Rummelhart i Ortony, 1982; Rummelhart, 1994) es fa present i es concreta metodològicament. Els lectors, en aquesta perspectiva, actuen davant d'un text com davant d'un problema a resoldre que exigeix l'activació de totes les estratègies necessàries (tant les que atenen al significat com les que es refereixen a la descodificació del codi escrit) per poder extreure el significat. Per això, com ja hem destacat en la perspectiva analítica, cal apropar els aprenents a textos significatius per a ells en què la lectura tingui uns objectius concrets i un sentit que els permeti activar els coneixements adequats per poder elaborar hipòtesis sobre el sistema d'escriptura alfabètic. En aquest marc, es pot parlar d'estratègies i procediments a aprendre per poder interactuar amb els textos progressivament de manera més autònoma i poder copsar el seu significat.

La intervenció del mestre (o mediador) és clau en aquesta perspectiva, ha d'intervenir durant el procés per tal de generar l'activitat mental constructiva en l'alumne i que aquest pugui, amb la seva orientació, elaborar els coneixements necessaris per apropiat-se del codi escrit. Com ja hem dit, l'alumne ha d'assolir cotes d'autonomia en aquest procés de lectura i és el mestre que guiarà aquest procés de construcció de comprensions cada cop més elaborades de la lectura – tant en el pla de la descodificació com en el pla del significat -. Haurà d'incidir doncs, tant en els aspectes formals i estructurals del codi com en els aspectes més funcionals. Ha de presentar als alumnes les estratègies i la utilització d'indicadors que aquests puguin percebre per potenciar la seva actitud activa i apropiat-se al sentit del text sense deixar de banda l'aprenentatge del coneixement de les lletres. Ajudar a desenvolupar processos d'autoregulació i prendre consciència de les

estratègies que s'utilitzen davant dels reptes de lectura que necessita resoldre també és tasca dels mestres que acompanyen el procés d'aprenentatge de la lectura. És així com, davant dels problemes de lectura plantejats, el mestre recorrerà a l'explicitació en l'ús dels processos metacognitius adients per tal de resoldre-la.

Els objectius continuen sent els de la comprensió del text, però tenint en compte que cal treballar també l'establiment de correspondències. En aquesta perspectiva, com també passa en el model analític més pur, es treballa amb textos molt diversos de l'entorn quotidià i, sovint, amb escrits produïts pels mateixos alumnes que els serviran per indagar aspectes del codi que cal fer explícits.

L'avaluació, de caire formatiu, pren un sentit d'autoregulació i es pondera el progrés des de la situació individual de cada aprenent per millorar la situació.

Segons detallen Carmena i altres, (2002), les avantatges que ofereix aquest mètode són la participació activa de l'aprenent en el seu propi procés d'aprenentatge amb activitats significatives i contextualitzades en cada nova situació de lectura; a més a més, el caràcter formatiu de l'avaluació permet incidir en el procés d'aprenentatge i regular-lo i també que es té en compte la diversitat de l'alumnat i, per tant, els seus diferents condicionants (coneixements previs, oportunitats d'interaccionar amb la cultura lletrada,...) per iniciar l'ensenyament del procés lector.

Els mateixos autors, assenyalen com a limitacions el fet que hi hagi una certa desconfiança en el procés d'aprenentatge tant a nivell social com entre els propis professionals per les dificultats que comporta modificar els processos d'aprenentatge i d'actuar de manera diferent a la tradicional; alguns problemes de coordinació entre les etapes educatives d'infantil i primària i també dificultats en l'atenció a la diversitat ja que no s'atén la descompensació de les desigualtats que es produeix en ambients on la cultura lletrada no és massa present i se segueix potenciant les característiques dels alumnes amb millors capacitats.

Malgrat aquestes limitacions, ara per ara, l'aproximació *analítico-sintètica* respon convenientment als principis de la lectura com a procés interactiu que és àmpliament acceptat per la comunitat científica i, per tant, s'erigeix com a mètode a estendre majoritàriament en els centres educatius.

3.6.3 Ensenyament i aprenentatge de la comprensió lectora

L'objectiu dels professionals de l'educació és aconseguir que els alumnes esdevinguin autònoms en la lectura de qualsevol tipus de text. Per això, tal i com afirmen Jiménez i O'Shanahan (2008),

es fa imprescindible oferir una instrucció formal i explícita de les estratègies de lectura a l'aula que inclogui la monitorització de la comprensió, l'aprenentatge cooperatiu i la formulació de preguntes amb respostes immediates. Susar Kirmizi (2010) sosté que es produeix una millora en la comprensió lectora si el mestre dóna oportunitats d'implicació als seus alumnes en el propi procés de comprensió. Aquests estudis confirmen la importància del paper del professor en l'ensenyament de les estratègies de lectura.

Altres autors consultats avalen aquesta constatació de manera clara. És el cas de Duke i Pearson (2002), que estan convençuts que el professorat pot ensenyar de manera efectiva les estratègies i que afirmen que ensenyant-ne només una ja es pot millorar la comprensió de l'alumnat. Altres investigacions (Block, Parris, Reed, Whiteley i Cleveland, 2009) demostren que l'actuació consistent del docent i la seva implicació per ajudar els alumnes a entendre el text de manera global afavoreix el desenvolupament i millora de la comprensió. A més a més, segons afirma Melgarejo (2006), la formació dels docents és la variable que explica els èxits dels estudiants finlandesos en les proves PISA.

Queda clar doncs que el paper del professor és clau en els processos instructius que fan referència a la comprensió lectora i que aquests han de comptar amb una sòlida formació per tal de poder liderar pràctiques pedagògiques eficaces per al desenvolupament de la comprensió dels alumnes.

Hi ha diversos autors que han fet estudis per tal d'oferir propostes instruccionals que promoguin l'ensenyament de les estratègies de comprensió (revisades prèviament), passant per diverses opcions que se situen en un continu des de les que són guiades totalment pel professor fins a les que els alumnes prenen la iniciativa i, a poc a poc, pas a pas, agafen la responsabilitat de la seva pròpia comprensió.

Fent una revisió retrospectiva, Bandura (1969) planteja l'aprenentatge per *modelatge* a partir de la idea que els comportaments humans s'aprenen per imitació de models significatius. Aquesta proposta metodològica del modelatge es tornarà a reprendre amb noves aportacions en altres propostes instruccionals que detallarem tot seguit.

Collins i Smith (1980) per la seva banda, plantegen l'ensenyament progressiu de la comprensió en tres fases seqüenciades que comencen amb un modelatge per part del professor que llegeix i oralitza els processos interns que va fent, seguidament es proposa la participació de l'alumne amb el consegüent traspàs progressiu de la responsabilitat i el control del professor a l'alumne, per finalitzar amb una lectura silenciosa per part de l'alumne.

L'*ensenyança directa* o *instrucció directa* proposada per Baumann (1990) posa de relleu la necessitat de l'ensenyança explícita per aprendre a llegir i comprendre. El mateix autor detalla cinc etapes en aquest mètode que comencen per fer una introducció als alumnes dels objectius a treballar, seguidament s'exemplifica l'estratègia a partir d'un text, a continuació es produeix l'ensenyança directa en la que el mestre explica una habilitat concreta i s'encarrega de seguir el procés de comprensió dels alumnes fins el final, passat el darrer pas s'enceta un procés de posada en pràctica de l'habilitat apresada per part dels alumnes però amb la supervisió del professor per donar pas finalment a una pràctica individual per part de l'alumne. Antoniou (2010) destaca com a principals components instruccionals d'aquest mètode la presentació dinàmica de la informació, una estructura clara i ben organitzada de la instrucció que afavoreix una progressió pas a pas dels elements a ensenyar i una instrucció de caire explicatiu.

Molt propera a aquesta és la de l'*ensenyança explícita* d'estratègies (Pearson i Fielding, 1991). La seva particularitat és que el professor demostra als seus alumnes com es realitza una tasca determinada i després els acompanya en un procés de transferència gradual de la responsabilitat. Antoniou (2010) n'assenyala també els elements que la conformen: pràctica guiada del professor en els estadis inicials que a poc a poc anirà cedint als seus alumnes, preparació per part del professor d'activitats que suposin una pràctica exitosa, utilització del modelatge per explicar els procediments que cal aprendre destacant el valor de l'ús de l'estratègia i els seus beneficis, utilització del *feedback* per part del mestre per corregir errors dels alumnes, revisió del procediment per tal de comprendre la implementació de l'estratègia i pràctica variada per interioritzar les estratègies ensenyades en diferents activitats.

Una altra de les propostes formulada per Bruner (1983), la de la *bastida*, s'arrela en el concepte de la *Zona de Desenvolupament Proper – ZDP-* proposada per Vigotski i s'emmarca en els processos de construcció conjunta. Rogoff (1984) exposa el paper del mestre en aquesta proposta que és la de mantenir l'interès i motivació de l'alumne alhora que anar-li oferint ajudes per superar les dificultats i controlar el nivell de frustració simplificant el procés de resolució de la tasca. La *pràctica guiada* és segons aquesta autora una proposta efectiva per a l'ensenyament de les estratègies lectores ja que el professorat construeix les bastides necessàries per tal que els alumnes vagin dominant de manera progressiva les estratègies i les puguin utilitzar de manera autònoma un cop es retiren les ajudes inicials.

Destacar també la proposta d'*ensenyança recíproca* de Palincsar i Brown (1984) que manté que, en altres propostes, l'alumne no aprèn perquè no pren suficient protagonisme en el procés de lectura i proposa que els estudiants s'ensenyin els uns als altres de manera recíproca per assolir un objectiu comú: la comprensió del text. La proposta es basa en fer una repartició de la càrrega

cognitiva d'una tasca complexa com és la lectura entre els membres de l'equip, de tal manera que entre tots la completin amb èxit. El diàleg entre els membres de l'equip fomenta la construcció conjunta del significat del text alhora que permet aprendre les estratègies que es proposen. És per això que plantegen un model que promou l'ús i exercitació de quatre estratègies bàsiques de comprensió de textos com són: fer prediccions, plantejar-se preguntes, clarificar dubtes i fer un resum a partir de la distribució de tasques de manera rotativa plantejant uns rols fixes o variables per a cada un dels alumnes que conformen l'equip de treball. Aquest mètode es pot considerar una variant de l'aprenentatge cooperatiu (Monereo i Duran, 2001) ja que en compleix les principals característiques.

Un cop revisades una bona mostra de les propostes instruccionals que garanteixen l'aprenentatge de la comprensió lectora i que contribueixen efectivament al desenvolupament de la competència lectora veiem ara alguns dels programes educatius que tenen per objectiu la millora de la comprensió lectora.

3.6.4 Programes educatius per afavorir l'aprenentatge de la comprensió lectora

Hi ha multiplicitat de programes dedicats a la lectura i comprensió que són impulsats des de diferents àmbits i institucions, des de programes de caire social que poden ser engegats pels governs estatals o locals, i s'adrecen a mostres extenses de població i tenen objectius més amplis i de caire dinamitzador de la lectura a programes impulsats des dels àmbits educatius i psicopedagògics que es focalitzen en públics més concrets i que redueixen per tant el camp d'actuació cosa que permet afinar molt més els seus objectius i també fer estudis més acurats amb resultats força precisos. La tria dels programes que es ressenyen a continuació tenen en comú que se centren en l'aprenentatge de la comprensió lectora i es focalitzen en algunes de les estratègies associades a aquesta i alhora s'allunyen una mica del model de tutoria entre iguals (dels que ja n'hem fet una relació en l'anterior capítol però mantenen alguna relació amb aquesta, ja sigui en alguna modalitat de treball en equip, tutoria amb voluntaris o altres).

Burns, Senesac i Silberglitt (2008) referencien dos programes dedicats a la lectura que es desenvolupen amb la col·laboració de voluntaris i fora d'horari escolar.

- *The Howard Street Tutoring Manual* de Darrell Morris (1999), va ser desenvolupat per oferir tutories als alumnes amb dificultats lectores de 2n i 3r grau per part de voluntaris després de l'escola (Morris, 1999). Arran de la implementació d'aquest programa es van detectar millores en el reconeixement de paraules, ortografia (*spelling*) i en lectura oral (Morris, Shaw i Perney, 1990).
- *Start Making a Reader Today* (SMART; Oregon Children's Foundation, 1998) és un programa basat en el voluntariat que tutoritza alumnes de primer i segon grau en

estratègies lectores. Les millores detectades en aquest cas, es refereixen a lectura de paraules, fluïdesa lectora i comprensió de paraules (Baker, Gersten i Keating, 2000).

- El programa *CORI – Concept-Oriented Reading Instruction* (Guthrie, Van Meter, Hancock, Alao, Anderson i McCann, 1998) intenta combinar l'ensenyança d'estratègies, la interacció amb el món real, l'aprenentatge aut DIRIGIT i la col·laboració en el treball d'un tema conceptual. Aquest programa es mostra efectiu, a banda d'altres aspectes que no ens concerneixen en aquest estudi, en la millora de la utilització d'estratègies d'accés a la informació de diversos tipus de text.

- Brown i Campione, (1994) plantegen la *Comunitat d'aprenents (Communities of learning)*, en la que els alumnes tenen un paper actiu en el procés de recerca de coneixement. Es tracta d'una experiència que promou la participació dels estudiants en la recerca de coneixement i que assumeix l'ensenyança recíproca i les estratègies de comprensió com a referència bàsica en la comprensió dels documents de treball. Tot i que els autors referencien millores en la comprensió, raonaments inferencials, habilitats d'argumentació i en la utilització de diferents estratègies com fer prediccions, analogies i explicacions respecte els grups de control estudiats; es tracta d'un programa de caire general que comprèn tots els àmbits quotidians d'ensenyament i aprenentatge d'un centre escolar i, com a tal, influït per diferents variables que traspassen l'àmbit de la comprensió lectora específicament.

- El *QAR- Question Answer Relationships* (Raphael, 1982, Raphael i Au, 2005) és un programa d'entrenament de preguntes i respostes que planteja el treball a fons de l'estratègia de fer preguntes de diferents nivells d'aprofundiment i aprendre a utilitzar els textos per trobar, inferir o construir les respostes. El programa mostra beneficis en l'estratègia esmentada que repercuteixen en la millora de la comprensió.

- *Modified Guided Reading* (Cunningham, Hall i Sigmon, 2000; Fountas i Pinnell, 1996), es tracta d'una intervenció de lectura en petit grup que inclou l'ensenyament d'habilitats (*skills*) lectores i estratègies de comprensió i control del progrés dels estudiants. Els objectius del programa són incrementar l'automaticitat i millorar la lectura comprensiva a través d'un model de lectura interactiu.

Antoniou (2010) esmenta els programes multicomponents estratègics (*multicomponent strategy program*) com a vàlids per poder ensenyar i aprendre estratègies de lectura. Els programes multicomponents apleguen una varietat combinada de procediments o estadis i tenen per objectiu ensenyar als estudiants les estratègies per fomentar la comprensió lectora i accelerar l'automonitorització començant pel modelatge explícit i anar transmetent gradualment la responsabilitat als estudiants. Alguns d'aquests programes són:

- *SQ3R – Survey Question Read Recite Review* (McCormick i Cooper, 1991). La proposta és començar indagant sobre el text a llegir, continuen amb la lectura de les preguntes relacionades amb el text per seguir amb la lectura on anar localitzant les respostes, un cop vistes les respostes els lectors les parafrasegen i, finalment, escriuen les respostes a les preguntes fetes.
- *POSSE – Predict, Organize, Search, Sumarize, Evaluate* (Englert i Mariage, 1991) es porten a la pràctica diverses estratègies que ajuden a millorar la comprensió lectora.
- *Story Grammar* (Boulineau, Fore, Hagan-Burke i Burke, 2004). En aquest programa els estudiants comencen buscant els components dels textos narratius, fan prediccions sobre aquests components i resums orals del què han llegit per finalitzar elaboren unes conclusions sobre les prediccions fetes a l'inici i sobre els components dels textos expositius.
- *Collaborative Strategic Reading* (Klingner, Vaughn, Arguelles, Hughes i Leftwich, 2004). En aquest altre els estudiants comencen fent una pluja amb les prediccions sobre el contingut del text. Un cop acaben de llegir el text els alumnes valoren si les prediccions han facilitat la seva comprensió i busquen la idea principal del text. Es finalitza la seqüència quan els estudiants generen preguntes i revisen les idees principals del text.

Com podem veure hi ha multiplicitat d'iniciatives i programes destinats al desenvolupament i millora de la comprensió lectora. Tots ells amb diferents objectius i focalitzats en diferents habilitats o estratègies que afavoreixin el desenvolupament de la comprensió lectora. D'entre aquesta diversitat d'opcions, òbviament, s'obtenen resultats força variables amb l'handicap afegit que trobem, relativament, poca investigació per a la seva avaluació i per poder determinar-ne la seva efectivitat real.

3.7 La construcció de l'autoconcepte lector

Com ja hem explicat a l'apartat sobre la competència lectora, una persona esdevé lectora competent quan mostra un domini ampli i un ús quotidià de les estratègies cognitives i metacognitives que s'associen a la lectura així com també si potencia, de manera paral·lela, una sèrie de factors personals i psicosocials que afavoriran el desenvolupament d'aquestes conductes estratègiques enfocades a la lectura i en permetran la seva evolució constant.

Ja desgranades, en apartats anteriors, les estratègies lectores que hem considerat necessàries per a la formació d'una ciutadania competent en l'àmbit lector, cal abordar alguns dels aspectes psicosocials que formen part de la persona i que incideixen directament en el procés d'aprenentatge i consolidació de la lectura.

Revisarem en aquest apartat l'autoconcepte lector, com un dels elements que repercuteix directament en el desenvolupament de la competència lectora i que es construeix a partir de les pròpies percepcions provinents de valoracions personals i d'altres paràmetres externs que ajuden a configurar-ne la forma i l'estructura interna.

És per això que, després de repassar alguns aspectes essencials de l'autoconcepte general que ens permetran delimitar aquest constructe i també poder contrastar-lo amb altres que li són propers i dels que es fa difícil allunyar-se'n per la pròpia interrelació que s'estableix entre ells, podrem arribar a perfilar l'estructura bàsica de l'autoconcepte lector tenint en compte alguns dels constructes que hi incideixen directament com són la motivació i el rendiment acadèmic. Contrastarem també la proximitat i punts en comú amb l'autoeficàcia, així com també la influència de la metacognició en la presa de consciència dels processos lectors i la seva repercussió en el propi autoconcepte lector.

3.7.1 L'autoconcepte

Abans d'entrar en definicions, ens agradaria fer palesa la rellevància educativa d'aquest constructe. Un dels aspectes fonamentals i que juga un paper decisiu en la pròpia formació de la personalitat és l'autoconcepte (Dabbagh, 2011; Goñi, 2008). L'autoconcepte positiu és la base del bon funcionament personal, social i professional, depenent d'ell, en gran mesura, la satisfacció personal o altrament, el sentir-se bé amb un mateix. És per aquest motiu que, sovint, fomentar la seva millora en els centres escolars (Brookover i Lezotte, 1979) es converteix en un dels objectius a assolir en diversos programes d'intervenció desenvolupats en els nivells educatius obligatoris.

A més a més, en estudis comparatius entre estudiants amb alt i baix autoconcepte, Hay, Ashman i Van Kraayenoord (1998) destaquen que els estudiants amb alt autoconcepte són més populars, cooperatius i persistents en el treball de classe, amb nivells d'ansietat més baixos, compten amb suport familiar i tenen més expectatives d'èxit de cara al futur. La qual cosa ratifica la necessitat de promoure entre els docents la necessitat de comptar amb aquest constructe a l'hora de desenvolupar el currículum escolar.

Abans de seguir endavant, creiem oportú fer un incís sobre l'ús de la terminologia que utilitzarem per poder copsar la subtileza semàntica d'alguns dels termes que aniran apareixent al llarg d'aquest apartat i poder diferenciar-los entre sí. En primer lloc, cal diferenciar l'autoestima i l'autoconcepte que, en segons quins entorns, es podrien assimilar com a termes homònims, però que en el nostre treball es refereixen a diferents aspectes que es complementen i conformen la personalitat. Goñi (2008) apunta la dimensió descriptiva que pren l'autoconcepte com la idea que cada persona té de sí mateixa enfront de la dimensió valorativa que comporta l'autoestima i que

fa referència a l'apreci que cadascú sent per sí mateix. L'autoestima té a veure amb la competència social ja que influeix en com se sent la persona, com pensa, com aprèn, com es valora, com ho explica als altres i com es comporta (Marsh i Seeshing, 1997). Altres autors (Skaalvik, 1997; Strein, 1993) identifiquen dos components centrals en la dimensió cognitiva de l'autoconcepte:

- Components descriptius (*m'agraden les matemàtiques*)
- Components avaluatius (*sóc bona en matemàtiques*).

Skaalvik (1997) afegeix que els components descriptius i avaluatius poden generar reaccions emocionals i afectives que, introduïm nosaltres, constituïrien l'autoestima.

Cal esmentar també l'autoeficàcia com a terme neoconductista amb una llarga història a la psicologia de l'educació. Bandura (1997) defineix l'autoeficàcia com les creences de les pròpies habilitats per organitzar i dur a terme les accions necessàries per assolir fites marcades prèviament. Hughes, Galbraith i White (2011) asseguren que l'autoeficàcia pren sentit en un context de tasca específic i ens aporten la seva definició com el judici de la capacitat de treballar en una tasca o realitzar una activitat. És el judici de la pròpia confiança que depèn en gran manera de la tasca que es plantegi. Més endavant d'aquest apartat analitzarem les interrelacions que es donen entre l'autoconcepte i l'autoeficàcia i tindrem oportunitat d'aprofundir-hi per captar-ne els elements que les distancien i els que les apropen.

L'aproximació a l'autoconcepte que fan alguns autors que han investigat en aquest camp, coincideix en alguns aspectes essencials del constructe. Les diferències en les seves aproximacions es produeixen en petits matisos que n'ofereixen perspectives lleugerament variades. Vegem-ho.

Per Rosenberg (1979), l'autoconcepte es conforma per tots els pensaments i sentiments individuals que fan referència a un mateix com un objecte particular en relació amb una habilitat pròpia. En canvi, per Shavelson, Hubner i Stanton (1976), l'autoconcepte es resumeix en la percepció que cadascú té de sí mateix formada per experiències i relacions amb l'entorn, on les persones significatives juguen un paper important. Marsh i Seeshing (1997) consideren l'autoconcepte com un conjunt de percepcions o punts de referència que els individus tenen sobre sí mateixos; el conjunt de característiques, atributs, qualitats, deficiències, capacitats i límits, els valors i les relacions que les persones saben que és una descripció d'elles mateixes i que perceben com a dades relatives a la seva identitat. De la seva banda, Dabbagh (2011), defineix l'autoconcepte com un conjunt de coneixements, actituds i percepcions que les persones tenim sobre nosaltres mateixes i les característiques o atributs que usem per a descriure'ns.

Tot i que les diferents perspectives presentades mostren una base comuna en la definició de l'autoconcepte, veiem que hi ha alguns aspectes que les fan subtilment desiguals. Rosenberg (1979), planteja una definició en què l'autoconcepte se centra fonamentalment en la individualitat interna de cada persona obviant el medi i la seva influència, cosa que sí que tenen en compte Shavelson i altres (1976), que esmenten explícitament l'efecte de l'entorn i de les persones significatives sobre l'autoconcepte. Les altres dues propostes per definir l'autoconcepte afegeixen a les anteriors el valor del llenguatge en la seva formació i esmenten específicament que no només n'hi ha prou amb tenir les autopercepcions, sinó que cal poder descriure's amb més o menys precisió per construir la pròpia identitat.

Seguint amb la intenció de caracteritzar el constructe de l'autoconcepte val la pena esmentar set aspectes fonamentals que van descriure Shavelson i els seus col·laboradors que en el seu moment van indicar possibles vies de recerca i que actualment continuen sent vigents i segueixen fomentant línies d'investigació que aprofundeixen en la seva essència i permeten clarificar-ne els aspectes nuclears.

En primer lloc, el fet de considerar l'autoconcepte com a dimensió psicològica que permet organitzar la informació que tenim sobre nosaltres i ens permet relacionar les diferents categories entre elles. La seva multidimensionalitat, enfront les primeres propostes fonamentades en la dimensió única, ha guanyat terreny i hi ha un acord generalitzat entre els diferents autors (Dabbagh, 2011), que l'autoconcepte comprèn diferents dimensions, àrees o facetes, algunes més relacionades amb aspectes personals (físics, socials i emocionals), mentre que altres estan més relacionades amb el rendiment acadèmic (en diferents àrees i assignatures). Marsh (2006) apunta diverses raons per les quals pren força la perspectiva multidimensional: pot conduir a una millor comprensió de la complexitat del *self* en diferents contextos, aporta més precisió en les prediccions d'una ampla varietat de conductes, així com mesures apropiades per a diverses intervencions i una comprensió profunda de com l'autoconcepte es relaciona amb altres constructes.

El fet que l'autoconcepte sigui multidimensional, requereix també que els diferents dominis que el conformen estiguin organitzats, en aquest cas de forma jeràrquica. Aquesta estructura jeràrquica s'ordena des de l'accepció més general als dominis i subdominis més específics que, amb algunes petites variacions (Brunner, Keller, Hornung, Reichert i Martin, 2009), s'han anat mantenint al llarg del temps. Aquesta estructura reforça també la idea generalitzada que com més anem baixant en els diferents nivells de la jerarquia, l'autoconcepte va perdent la seva estabilitat inicial i es torna més susceptible de canviar davant dels estímuls que es presentin, cosa que caldrà tenir en compte de cara a qualsevol intervenció educativa que pretengui fer canvis o variacions en

autoconceptes específics. En el cas que ens ocupa, l'autoconcepte lector, es troba a un nivell de la jerarquia que, tot i ser força estable, permet que s'hi puguin produir canvis tenint en compte les diferents variables que hi intervenen, tal i com podrem veure més endavant.

Lligat a aquesta característica d'estabilitat també es planteja que l'edat i l'experiència tenen una certa influència sobre les diferents facetes de l'autoconcepte que fa que es vagin diferenciant cada cop més entre elles. Finalment les dues últimes premisses fan referència a la seva idiosincràsia ja que, per una banda, conté tant aspectes descriptius (*sóc feliç*) com valoratius (*sóc bona en matemàtiques*); i per l'altra, la seva essència fa que es pugui considerar de manera diferenciada d'altres constructes amb els que es relaciona d'una manera molt estreta, com pot ser el rendiment acadèmic.

3.7.2 L'autoconcepte acadèmic

El model inicial de l'autoconcepte que presenta Shavelson i altres (1976) parteix d'un autoconcepte general que es subdivideix en quatre dominis principals distribuïts sota dues etiquetes: autoconcepte acadèmic i autoconcepte no acadèmic, que inclou els autoconceptes social, emocional i físic.

Posteriorment, Marsh i Shavelson (1985) revisen la dimensió acadèmica de l'autoconcepte i perfilen una nova proposta que se centra en dos aspectes: l'autoconcepte acadèmic matemàtic i l'autoconcepte acadèmic verbal, que al seu torn estan conformats per subdominis propis i altres de compartits. Posteriorment Brunner i altres (2009) aporten dades provinents de les seves investigacions que apunten a desestimar el constructe d'autoconcepte acadèmic general donades les correlacions negatives que es produeixen entre els subdominis que el conformen. Els seus estudis donen suport teòric i empíric a un nou model d'autoconcepte acadèmic (*nested-factor model*) que es fonamenta en:

- Els estudiants perceben que tenen fortaleces i debilitats en dominis particulars.
- Les fortaleces (o debilitats) en matemàtiques són percebudes com a debilitats (o fortaleces) en llengua; reflectides per correlacions negatives.
- Els estudiants es perceben amb fortaleces o debilitats a través dels diferents dominis.

Sota aquesta perspectiva que es planteja, en què no podríem parlar d'una concepció general de l'autoconcepte acadèmic sinó de la importància que prenen els diferents dominis i subdominis en la construcció de l'autoconcepte personal, no deixen de tenir sentit les diferents aproximacions genèriques al constructe fetes amb anterioritat a aquests estudis, ja que permeten l'aproximació si escau, i properes investigacions així ho corroboren, per dominis específics.

És així, doncs, com Miras (2004) es refereix a l'autoconcepte acadèmic com la representació que l'alumne té de sí mateix com a aprenent que disposa de certes característiques o habilitats per afrontar l'aprenentatge en un context instruccional (en cada un dels dominis reconeguts; podríem afegir en la línia que comentàvem).

També Duran i Monereo (2008) proposen una definició de l'autoconcepte com la representació que l'alumne construeix de sí mateix, amb habilitats i limitacions per enfrontar l'aprenentatge en el context escolar (i en un cada un dels dominis reconeguts). Tot i ser definicions molt similars, quasi idèntiques, varien en un aspecte essencial ja que Duran i Monereo afegeixen un matís interessant, al nostre parer rellevant, a l'introduir explícitament la dimensió constructiva de l'autoconcepte i, per tant, allunyar-se de la concepció més estàtica i, en certa manera, inamovible que podria suggerir la primera aproximació per declarar obertament la possibilitat del canvi.

Tenint en compte que no hi ha un acord clar entre investigadors sobre la conveniència o no d'adoptar el model de dominis acadèmics proposat per Brunner i altres (2009) i que en el nostre estudi ens interessa sobretot aprofundir en el domini verbal, i més concretament en el subdomini de l'autoconcepte lector i que, per tant, l'aproximació a l'autoconcepte acadèmic ens servirà per bastir un marc de referència de desenvolupament de l'autoconcepte en el context escolar i acadèmic, creiem interessant apuntar alguns aspectes que poden ser substancials en el tema que ens ocupa.

Marsh (1986, 1990) planteja dos processos comparatius simultanis que intervenen en la construcció de l'autoconcepte acadèmic, prenent diferents marcs de referència. D'una banda, mitjançant un procés de comparació externa, es confronten les percepcions de les pròpies competències en un cert domini amb les habilitats percebudes d'altres persones (generalment del grup d'iguals) en el mateix domini i usa aquesta comparació com a base d'aquest autoconcepte, l'anomena també comparació interpersonal. Un segon procés comparatiu es produeix a nivell intern, en aquest cas, les persones comparen les seves percepcions de la pròpia competència en un domini concret amb les altres habilitats percebudes en altres dominis. En aquest cas, estaríem parlant d'una comparativa intrapersonal.

Peters i Gawronski (2010) expliquen també el procés de construcció de l'autoconcepte a partir de processos *bottom-up* i *top-down* que interactuen en un autosistema dinàmic. Els seus estudis proporcionen evidències d'un procés *bottom-up* d'autoconstrucció en el qual la informació que s'activa en l'autoconcepte implícit (a través de la memòria i el record de fets autobiogràfics) produeix canvis congruents en l'autoconcepte explícit. D'aquesta manera, els canvis en l'autoconcepte implícit són autèntics mediadors dels canvis que es produeixen en l'autoconcepte

explícit. Així mateix, també proporcionen evidències d'un procés *top-down*, en el qual l'afirmació d'una creença proposicional en l'autoconcepte explícit condueix, mitjançant un procés de confirmació d'hipòtesi, a l'activació d'informació substancial en l'autoconcepte implícit.

Veiem doncs com la construcció de l'autoconcepte està subjecte a una sèrie de processos continus de comparació entre elements personals i contextuals. Un dels fenòmens que ha estat investigat per la seva reconeguda influència en l'autoconcepte és el *Big-Fish-Little-Pond Effect*, BFLPE (Marsh i Hau, 2003). Aquest efecte es basa en la certesa que l'autoconcepte dels estudiants està fortament influenciat per la mitjana d'èxits de la classe en la que es troben. L'autoconcepte depèn dels rendiments individuals i dels de la pròpia aula on està immers l'estudiant. Els estudiants comparen els seus propis resultats acadèmics amb els dels seus companys i fan servir la informació d'aquesta comparació social com una de les bases per formar el seu autoconcepte.

El context escolar pren doncs absoluta rellevància en la formació de l'autoconcepte acadèmic. L'espai instruccional en el que interactuen tant professors com iguals esdevé així una font important d'informació per a la formació de l'autoconcepte (Scott, Murray, Merlens i Dustin, 1996). Des de la perspectiva investigadora interessa estudiar quins són els processos que intervenen en la millora de l'autoconcepte, per així poder guiar mestres i educadors sobre el seu paper en el desenvolupament d'aquest constructe.

Aspectes com la motivació i l'èxit acadèmic constitueixen veritables mediadors en la construcció de l'autoconcepte, tal i com analitzarem més endavant.

Altres mecanismes observats que poden produir variacions en l'autoconcepte són l'automillora i l'autoprotecció. En aquest sentit, Möller i Pohlmann (2010) observen que l'autoconcepte incrementa més fortament seguint respostes d'èxits positius, que no pas decreix seguint respostes d'assoliment negatiu. O sigui, els estudiants amb resultats superiors a la mitjana desenvolupen un sòlid autoconcepte positiu que no és inversament proporcional, tal i com podríem imaginar, al negatiu que desenvolupen els estudiants que estan per sota de la mitjana. En línia amb Marsh (2004), l'efecte del rendiment en l'autoconcepte acadèmic és més fort en els estudiants amb resultats alts i més feble en els estudiants amb baixos resultats. Möller i Pohlmann (2010) conclouen que pel que fa a la mitjana d'estudiants, els que tenen alt rendiment tendeixen a sobrevalorar les seves aptituds per millorar encara més el seu autoconcepte, mentre que els de baix rendiment tendeixen també a sobrevalorar les seves aptituds per protegir el seu autoconcepte. Una alternativa a aquesta explicació dels efectes positius del rendiment pot ser que els estudiants amb alt rendiment tinguin percepcions més precises de les seves pròpies habilitats que les que tenen els estudiants amb baix rendiment que tendeixen a ser més aviat optimistes respecte les

seves aptituds. És per aquest motiu que caldrà anar amb compte amb les mitjanes obtingudes ja que no es correspondran amb el punt intermig entre l'alta i baixa aptitud real.

3.7.3 Autoconcepte i autoeficàcia:

Reprenem el fil de la relació que existeix entre l'autoconcepte i l'autoeficàcia, doncs és evident que aquesta aportarà llum sobre aspectes essencials del nostre estudi. Apuntàvem que l'autoeficàcia, segons Hughes i altres (2011), és el judici de la capacitat de treballar en una tasca o realitzar una activitat en un context específic.

Alguns autors (Ferla, Vackle i Cai, 2009; Bong i Skaalvik, 2003; Hughes i altres 2011) entre d'altres, s'han dedicat a estudiar les relacions que s'estableixen entre autoconcepte i autoeficàcia. Seguidament exposem algunes de les seves troballes més significatives en relació a la nostra investigació.

Ferla i altres (2009) revisen, entre altres aspectes, si hi ha diferències, tant conceptuals com empíriques, entre l'autoeficàcia i l'autoconcepte acadèmic, quina relació s'estableix entre ambdós constructes i els seus antecedents. Com a resultats troben que tots dos constructes són diferents fins i tot si s'estudien dintre del mateix domini. A més a més, sostenen que l'autoconcepte acadèmic dels estudiants té fortes influències en les seves creences d'autoeficàcia acadèmica. També asseguren que l'autoconcepte acadèmic és el millor predictor i mediador de variables afectivo-emocionals, mentre que l'autoeficàcia acadèmica és la millor predictora (i medidora) del rendiment acadèmic.

Aquestes troballes donen suport a les diferències conceptuals i empíriques entre ambdós autoconstructes, tal i com suggereixen Bong i Skaalvik (2003). Destaquem d'aquests darrers autors la diferència que identifiquen entre ambdós constructes, quant a l'element central que els configura. Mentre l'autoconcepte acadèmic fonamentalment indica l'autopercepció de la capacitat d'una àrea determinada, l'autoeficàcia acadèmica indica fonamentalment la pròpia autopercepció de confiança per dur a terme amb èxit una tasca acadèmica particular. Destaquem també d'aquesta investigació alguns elements interessants:

- Especificitat de judici: l'autoeficàcia es mesura a nivell de tasca específica, mentre que l'autoconcepte es mesura a un nivell més general.
- Naturalesa de l'avaluació de competència: les creences d'autoconcepte depenen en gran mesura de la informació comparativa social i reflecteixen les avaluacions fetes pels altres significatius. Els ítems d'autoeficàcia demanen avaluació d'objectius de referència i no qüestionen l'habilitat dels estudiants sobre la seva habilitat de comprensió dels altres.

- Orientació de temps: assenyalen que l'autoconcepte acadèmic es refereix a les percepcions prèvies o orientades al passat, mentre que l'autoeficàcia indica relativament percepcions orientades al futur.

Ferla i altres (2009) i Hughes i altres (2011) coincideixen a destacar la major estabilitat i perdurabilitat de l'autoconcepte al referir-se a un domini acadèmic i fruit també que les seves percepcions són vistes com habituals i recurrents, enfront de les percepcions d'autoeficàcia que es concreten com a experiències en un context més específic i en un moment concret i, per tant, més modelables i variables depenent de les experiències individuals d'aprenentatge.

Tot i les semblances i diferències destacades, hi ha autors que minimitzen les diferències existents entre tots dos constructes i en subratllen les similituds (Bong i altres, 2003; Torrano i González-Torres, 2004), assegurant que en determinades ocasions quan mesuram l'autoconcepte en les seves dimensions específiques i les creences d'autoeficàcia en un nivell general, ambdues creences són empíricament similars.

Per concloure, dir que no hi ha un acord generalitzat sobre les relacions de pertinença que s'estableixen entre tots dos constructes. En la literatura científica trobem fàcilment des de posicionaments en els quals l'autoconcepte inclou un component d'autoeficàcia a altres postures en què es dona per fet que l'autoconcepte inclou l'autoeficàcia (Hughes i altres 2011). En tot cas, per a nosaltres, l'autoconcepte –i concretament l'autoconcepte lector- pot ser el constructe clau, pel fet que és una representació històricament construïda pel subjecte i, per tant, més estable que l'autoeficàcia (variable en funció de la tasca concreta).

3.7.4 Autoconcepte i rendiment acadèmic

L'autoconcepte acadèmic i el rendiment acadèmic són constructes que es reforcen i s'impacten mútuament (Marsh, 2006; Alexander, 1997; Acosta, 2001). Molts són els estudis que mostren que hi ha associacions significatives entre els resultats acadèmics i l'autoconcepte acadèmic. Donada aquesta clara influència entre tots dos, creiem necessari fer una revisió dels aspectes fonamentals que la determinen i destacar els resultats d'algunes de les investigacions realitzades amb aquest propòsit.

A més a més, cal assenyalar també que segons Guay, Marsh i Bovin (2003) la relació causal entre autoconcepte acadèmic i rendiment acadèmic és una de les principals dificultats en la recerca de l'autoconcepte.

Hi ha diversitat d'autors que, en aquest sentit, han mirat d'establir un model causal entre tots dos constructes. Per exemple, Marsh i Seeshing (1997) diferencien quatre possibles patrons o models causals entre l'autoconcepte i el rendiment acadèmic que ens poden servir de punt de partida per endreçar les diferents concepcions i analitzar-les segons les diferents interpretacions donades en diferents línies d'investigació. A aquest efecte hem elaborat la taula II-4 que recull aquestes quatre relacions de causalitat.

El model de desenvolupament (*skill-development*), que postula que l'autoconcepte és la causa immediata dels resultats acadèmics, té diverses conseqüències. Hi ha autors que consideren que l'autoconcepte acadèmic constitueix una poderosa força motivadora que respon als resultats acadèmics dels estudiants immediatament, però que té repercussions en l'autoconcepte com a mínim després d'un any segons els estudis de referència. Així doncs, la influència o rellevància dels resultats serà la base de la relació a llarg termini (Merrell, Streeter, Boelter, Caldarella, Gentry, 2001). Merrell i Gimpell (1998) avalen aquesta postura ja que consideren raonable aquest procés des del punt de vista de l'estabilitat personal.

En el segon model, el d'automillora (*self-enhancement*), l'autoconcepte esdevé un determinant clar del rendiment acadèmic. Per exemple, el fet de partir d'un autoconcepte lector positiu fa que les expectatives d'èxit a l'enfrontar-se a noves tasques sigui elevada així com la confiança en l'assoliment. Aquesta actitud permet que la tasca s'abordi amb el convenciment que serà resolta exitosament i es puguin superar els reptes plantejats.

Guay i altres (2003) plantegen el model d'efectes recíprocs (*REM – Reciprocal Effects Model*) com a patró més realista d'acord amb el qual l'autoconcepte previ influeix en el rendiment i el rendiment previ afecta a la construcció de l'autoconcepte i així successivament. Aquest model recíproc té fortes implicacions per la importància posada en l'autoconcepte acadèmic com una manera de facilitar altres resultats desitjables.

El model recíproc enriquit (Fantuzzo i altres, 2000; 1995), afegeix al model anterior el reconeixement i influència d'altres variables psicosocials i familiars com a elements que també juguen un paper important en la relació entre autoconcepte i rendiment acadèmic.

3. Competència lectora: lectura, comprensió i autoconcepte lector

Taula II-4: Relacions causals entre autoconcepte i rendiment acadèmic (elaborada a partir de Marsh i Seeshing, 1997)

Models	Relacions de causalitat	Implicacions educatives	Autors
Model de desenvolupament (skill-development)	Els resultats del rendiment acadèmic determinen l'autoconcepte	Les experiències d'èxit o de fracàs condicionen significativament l'autoconcepte dels alumnes i l'autoimatge. Això es pot explicar pel rol de l'avaluació dels altres significatius o per la teoria de la comparació social. Per això s'hauria d'intervenir en modificar el nivell d'èxit dels alumnes per poder fer canvis en l'autoconcepte.	Tajfel i Turner, 1986 Skaalvik i Hagtvet, 1990 (en estudiants de 3r i 4t grau). Merrell i Gimpell, 1998. Merrell, Streeter, Boelter, Caldarella, Gentry, 2001.
Model d'automillora (self-enhancement)	L'autoconcepte determina el rendiment acadèmic	Genera implicacions en l'àmbit educatiu i sobre les decisions que cal prendre. Com que l'autoconcepte pot estar influenciat per contingències provinents dels altres significatius pels alumnes, entre els quals hi trobem els professors, podríem dir que seria possible incrementar el rendiment escolar optimitzant prèviament els nivells d'autoconcepte i més específicament els nivells de competència autopercebuda.	Byrne, 1984. Wigifeld i Karpathian, 1991. Chapman, Tunmer i Prochnow, 2000. Chapman i Tunmer, 1995. Guay, Marsh i Bovin, 2003.
Model recíproc	Autoconcepte i rendiment acadèmic es condicionen mútuament	Els dos constructes s'influencien mútuament.	Marsh, H. W., Byrne, B. M., i Yeung, A. S., 1999. Marsh, 2006. Alexander, 1997. Acosta, 2001. Skaalvik i Hagtvet, 1990 (en estudiants de 6è i 7è grau).
Model recíproc enriquit	Autoconcepte i rendiment acadèmic es condicionen mútuament i alhora s'enriqueixen d'altres variables psicosocials i familiars.	Els dos constructes s'influencien mútuament i, a més a més, es dona per fet l'existència de variables addicionals (personals, entorn, acadèmiques i no acadèmiques) que poden ser la causa dels dos.	Fantuzzo, Tighe i Childs, 2000. Fantuzzo, Davis i Ginsburg, 1995.

Hi ha autors que també fan aportacions interessants sobre la relació que es pot establir entre l'autoconcepte acadèmic i el rendiment acadèmic prenent en consideració l'edat dels estudiants. Així, Marsh (1989, 1990a) ens adverteix sobre l'elevat autoconcepte dels nens de menor edat (concretament dels preadolescents) que no guarda una correlació gaire elevada amb els indicadors externs. A mida que van creixent, ens diu, els estudiants aprenen les seves fortaleses i debilitats i així es van diferenciant els diferents dominis i es correlacionen més directament amb factors externs. En aquesta línia també es pronuncien Wigfield i Karpathian (1991) que afegixen que, un cop els estudiants creixen i s'ha enfortit la correlació entre l'autoconcepte acadèmic i els resultats acadèmics, aquesta relació esdevé recíproca i els estudiants amb altes percepcions d'habilitats s'apropen a noves tasques amb confiança i l'èxit que s'obtingui en aquestes activitats és probable que reforci novament la confiança en la seva habilitat.

Esnaola, Goñi i Madariaga (2008) afegixen que l'autoconcepte acadèmic es correlaciona més amb el rendiment acadèmic no només de l'alumnat de més edat, sinó també d'aquell que posseeix més capacitats cognitives. I llencen noves vies d'investigació d'alguns dels mecanismes psicològics clau en la modificabilitat de l'autoconcepte com poden ser la presa de consciència o la importància donada als diversos components que el conformen. Més endavant reprendrem i tractarem d'aprofundir en la línia que assenyalen sobre la presa de consciència com a element que pot permetre canvis en l'autoconcepte.

Marsh, Craven, i Debus (1998) asseguren que la confiabilitat, l'estabilitat i l'estructura de l'autoconcepte millora amb l'edat. A més a més, d'acord amb això les percepcions dels nens arriben a ser més reals amb l'edat i les autoavaluacions estan més correlacionades amb les valoracions dels professors a mida que van creixent.

Finalment, estariem d'acord amb Dabbagh (2011) quan exposa la necessitat de donar pautes i guies a mestres i pares per poder intervenir en el procés educatiu i optimitzar-lo a partir dels coneixements obtinguts en l'estudi de les relacions entre autoconcepte i rendiment acadèmic. Potenciant i millorant ambdós constructes, tal i com proposa el model d'efectes recíprocs, és com podem obtenir els millors resultats dels nostres estudiants.

3.7.5 Autoconcepte i motivació

En els entorns d'aprenentatge no només s'hi desenvolupen processos cognitius i metacognitius, també hi intervenen processos motivacionals i emocionals (Park, 2011). És per això que els mestres estan especialment interessats en com estimular i mantenir la motivació per aprendre dels seus estudiants.

3. Competència lectora: lectura, comprensió i autoconcepte lector

Sabem que la motivació juga un paper important en el desenvolupament de la lectura (Schiefele, 1999). Wigfield i Guthrie (1997) sostenen que els alumnes més motivats llegeixen més i passen més temps llegint, per la qual cosa obtenen millors resultats de lectura.

La motivació lectora és una de les àrees principals de les quals PIRLS recull informació de dues dimensions: actituds dels estudiants cap a la lectura i l'autoconcepte lector (Martin, Mullis i Kennedy, 2007). A PIRLS, es diferencia la motivació segons el seu origen: extrínseca i intrínseca (Park, 2011). Whang i Hancock (1994) assenyalen que la motivació intrínseca es refereix a com l'aprenent realitza una tasca per la seva qualitat interna; i la motivació extrínseca per una realització de la tasca provocada per algun element extern a l'aprenent.

L'estudi de Park (2011) explora la naturalesa multidimensional i multifacètica de la motivació lectora a partir de les mesures de motivació de PIRLS. Les principals troballes tenen a veure amb la doble dimensió contrastada, basades en orientacions internes i externes, de cada una de les dimensions –actitud i autoconcepte - amb les que es configura la motivació lectora mesurada per PIRLS. Concretament la dimensió de l'actitud lectora està constituïda per dues facetes: l'extrínseca i la intrínseca, mentre que la dimensió de l'autoconcepte està composta per referències pròpies i referències dels iguals (companys). S'identifica, a més a més, que les facetes motivacionals són completament dependents les unes de les altres. Tant és així que la predicció de la conducta lectora dels estudiants està mediatitzada per totes dues vessants de cada dimensió. Per això, la competència percebuda referenciada pels propis companys, per exemple, prediu una actitud lectora més positiva quan els estudiants tenen una alta competència percebuda per autoreferència en lectura.

Tot i així, en aquest estudi, se subratlla que els aspectes motivacionals orientats internament (motivació interna i competència autopercebuda) són sòlids predictors d'un millor rendiment lector. I els factors motivacionals externs poden, en alguns casos, contribuir positivament al rendiment lector, depenent del nivell de motivació interna d'ambdues parts. Per això, aquests efectes ofereixen alternatives i interpretacions diferents que caldrà tenir en compte a l'hora d'analitzar el paper dels constructes motivacionals en l'aprenentatge.

Hi ha autors que s'han dedicat a definir les dimensions de la motivació lectora. Per exemple, Pecjak i Peklaj (2006) identifiquen diferents factors motivacionals segons dos grups d'edats. Per a estudiants de 3r nivell, destaquen tres factors: interès en la lectura, autoeficàcia general i autoeficàcia en la lectura oral. En canvi, per a estudiants més grans, del 7è nivell, identifiquen quatre factors principals: motivació externa, interès i lectura en un context social, compromís i

immersió en la lectura i autoeficàcia. Els bons lectors van obtenir les puntuacions més altes en les dimensions de motivació.

Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks i Perencevich (2006) afirmen que la motivació intrínseca està més clarament associada amb la comprensió lectora, que no pas la motivació extrínseca en nens i nenes de primària. A més a més, apunten que la motivació lectora dels alumnes va ser el factor predictor més fort de la seva comprensió lectora.

Aprofundint en els tipus de factors que incrementen l'interès i la motivació intrínseca dels estudiants ens assenyalen els tipus de textos, les relacions personals que s'estableixen amb professorat que encoratja la lectura de textos i acompanyen convenientment en forma de bastida els processos lectors (Worthy, Patterson, Salas, Prater i Turner, 2002).

Altres estudis que investiguen sobre els processos que incentiven l'interès lector assenyalen que aquest és influenciat per mares, mestres, l'accessibilitat als llibres i també el fet de tenir una identitat pròpia com a lectors (Edmunds i Bauserman, 2006).

En una metaanàlisi, Guthrie i Humenick (2004), troben evidències d'algunes pràctiques d'aula que aporten millores en la motivació lectora. Tenir la possibilitat de triar llibres o tasques durant la instrucció, donar oportunitats als estudiants per col·laborar amb els companys en les activitats de lectura, oferir textos interessants per als estudiants en les activitats de lectura i disposar d'activitats pràctiques o del món real connectades a activitats específiques del llibre de lectura.

Per finalitzar aquest apartat, tenir en compte que els lectors altament motivats tendeixen a tenir molt millor autoconcepte lector que els lectors amb baixa motivació (Gambrell, Palmer, Codling i Mazzoni, 1996). Destacar d'aquesta recerca també que aquells estudiants que es perceben a ells mateixos com a capaços i lectors competents, és més probable que superin aquells que no s'hi consideren. Són lectors que es creen les seves oportunitats literàries d'aprenentatge, lectors compromesos que volen llegir i descobreixen el valor i el sentit de la lectura.

3.7.6 Autoconcepte i lectura

L'autoconcepte com a lector ha estat un component essencial de la recerca en la motivació lectora (Baker i Scher, 2002; Gambrell i altres, 1996). Pels lectors novells, les habilitats relacionades amb la lectura i el seu rendiment a l'inici de l'escolaritat formal esdevenen el seu primer autoconcepte com a lector i alhora, aquest autoconcepte incipient prediu de manera significativa el subsegüent rendiment lector (Chapman i altres, 2000).

Chapman i Tunmer (1995) ens fan notar que els lectors primerencs acostumen a tenir un bon autoconcepte com a lectors i que la seva autopercepció sobre les habilitats o dificultats va sent més precisa al llarg dels anys de primària a l'escola. Segons ells, els lectors que es perceben a sí mateixos com a bons lectors i consideren la lectura com una tasca fàcil, assolixen millors resultats comparat amb aquells companys que posseeixen un baix autoconcepte lector.

Fredriksson, Villalba i Taube (2011) enfoquen l'autoavaluació dels alumnes com una eina per aprendre a aprendre i esdevenir aprenents de lectors autònoms. L'habilitat dels estudiants per autoavaluar-se ells mateixos i les seves habilitats (lectores) poden ser vistes com una capacitat necessària que forma part del mateix aprenentatge (Hoskins i Fredriksson, 2008). Si els alumnes són capaços d'avaluar correctament les seves habilitats, estan en una situació idònia per prendre decisions sobre el que necessiten aprendre i quines estratègies els cal utilitzar per millorar el seu aprenentatge.

Fredriksson i altres (2011) ens adverteixen de la dificultat d'obtenir informació fiable a través dels autoinformes i ens indiquen dos aspectes que incidiran molt en la fiabilitat de les dades recollides. El primer es refereix a la capacitat que tenen els estudiants d'explicar correctament (sense biaixos) les seves habilitats lectores. En el segon cas, preguntar-se també fins a quin punt els lectors joves estan disposats a donar informació acurada sobre el què fan i poden fer.

Els processos d'avaluació i d'autoavaluació permeten prendre consciència de les pròpies habilitats i del seu desenvolupament i aprenentatge. Aquesta presa de consciència permet ajustar millor el propi autoconcepte lector amb la realitat.

Tot i això, les valoracions dels estudiants no semblen ser del tot fiables. La debilitat d'aquest mètode d'autoinformes és que donen per garantit que les persones són conscients de diversos aspectes del seu autoconcepte i no sempre és el cas. I també pot passar que el vocabulari que s'utilitza en els enunciats tingui diferents significats per a diferents alumnes. L'habilitat dels estudiants d'avaluar el seu propi rendiment és considerada de vital importància ja que tant els que fan sobreestimacions com els que fan estimacions a la baixa poden portar al decreixement la motivació i la persistència en el treball. En el cas de fer una sobrevaloració, l'estudiant pot pensar que ja no val més la pena fer cap esforç perquè ja ho fa prou bé. En canvi, si la valoració és per sota de les seves possibilitats, llavors pot pensar que la tasca és excessivament elevada per la seva capacitat i ja no s'hi esforça.

Els autoinformes dels estudiants sobre la lectura poden servir per a altres propòsits, però per a la majoria d'estudiants no donarà mesures d'habilitats reals. Especifiquen els autors d'aquest estudi

que si l'autoinforme ha de ser utilitzat per obtenir una imatge real de les habilitats dels alumnes, les preguntes que versin sobre l'autoeficàcia seran més fiables que les basades en l'autoconcepte.

Davant d'aquest repte que se'ns planteja, la mesura fiable de l'autoconcepte, i coneixent les limitacions que pot tenir un únic qüestionari com a instrument de mesura, en la investigació que es presentarà després enriquirem aquests resultats amb l'observació directa a través de l'anàlisi de la interacció entre els alumnes. D'aquesta manera, combinant ambdues fonts d'informació, podrem contrastar-ne els resultats i obtenir una aproximació força més ajustada a la realitat.

3.7.7 Autoconcepte, lectura i metacognició

És reconegut per una gran majoria d'investigadors que la metacognició és un important mediador per a l'èxit i per assolir un alt nivell d'aprenentatge (De Backer, Van Keer i Valcke, 2012). La competència metacognitiva dóna sentit al concepte d'aprendre a aprendre. La metacognició és el coneixement que tenim sobre els nostres processos cognitius mentre aprenem. Des d'un enfocament sociocultural, s'entén la metacognició com un procés d'internalització de la regulació interpsicològica a la intrapsicològica (Pozo, Monereo i Castelló, 2001).

Mentre les estratègies cognitives ens ajuden a gestionar i entendre la informació que ens arriba per diferents canals, les estratègies metacognitives afavoreixen el control i la regulació de l'aprenentatge i donen informació sobre el propi progrés cap a les fites plantejades (Gaskins i Thorne, 1999).

Baker i Carter (2009) sostenen que el cognitiu i el metacognitiu són les dues cares del procés de comprensió de la realitat. Les capacitats metacognitives no es desenvolupen normalment d'una manera espontània, depenen fonamentalment del context i s'ensenyen i s'aprenen com qualsevol altre coneixement (Baker, 2008).

Un treball continuat, sostingut en el temps i des d'edats primerenques (Brown, 1985) és la millor garantia per consolidar les habilitats metacognitives dels estudiants. El coneixement metacognitiu és un predictor significatiu de la comprensió lectora, tant a l'escola primària com a la secundària (Roeschl-Heils, Schneider i van Kraayenord, 2003).

La lectura estratègica només és possible si els lectors són conscients metacognitivament (Baker, 2008). La metacognició juga un paper fonamental en la formació de lectors competents. Es desenvolupa amb l'edat i en funció de les experiències lectores en les que tinguin oportunitat de participar els estudiants. Un lector metacognitiu és aquell que està aprenent a comprendre i que a

més a més, planifica, controla i avalua els processos i productes cognitius d'aquesta experiència de coneixement (Calero, 2011).

Actualment la metacognició es concep com un procés complex conformat per dues dimensions que es relacionen. Una d'elles és el coneixement metacognitiu i l'altra és la regulació metacognitiva. Mentre que la primera es refereix al coneixement sobre els propis processos cognitius, en relació amb ells mateixos com a lectors, que es desenvolupen durant l'aprenentatge; la segona, té a veure amb la regulació que l'estudiant pot posar en marxa sobre la seva pròpia cognició (Brown, 1985; Calero, 2011).

El coneixement metacognitiu es desglossa en tres factors: variables personals, variables tasca i variables estratègies. Les variables personals es conformen d'aquells coneixements que l'estudiant construeix de sí mateix com a lector (autoconcepte, autoeficàcia). Aquestes variables personals poden ser de caire motivacional, d'interès, aptituds, actituds, estils d'aprenentatge i creences, entre d'altres.

D'altra banda, Mandelman, Tan, Kornilov, Sternberg i Grigorenko (2010) introdueixen un component intern metacognitiu com a tercer aspecte a tenir en compte en la formació de l'autoconcepte. Els altres dos, de procedència externa, que els autors asseguren que estan totalment acceptats i estudiats abastament són, recordem-ho, l'entorn i els altres significatius. Analitzen aquest factor intern metacognitiu a partir d'una escala d'autoconcepte metacognitiu acadèmic. Proposen des d'aquesta perspectiva, la possible contribució d'una visió generada internament de sí mateixos, específicament de les seves avaluacions metacognitives, pel desenvolupament de l'autoconcepte.

Tot i que aquesta hipòtesi sembla òbvia, asseguren els autors, també consideren que no ha estat investigada en profunditat. Per això, el seu estudi, el prenen com un primer pas cap a aquest reconeixement focalitzant l'èmfasi en la contribució de la pròpia metacognició en la formació de l'autoconcepte. Des d'aquesta aproximació, el propi coneixement metacognitiu crea una informació interna de l'autoconcepte que es combina amb la informació provinent de l'exterior a través de l'entorn proper i els altres significatius; per crear el propi autoconcepte.

Mantenen també que l'autoconcepte acadèmic pot ser descompost en habilitats cognitives específiques, en oposició a considerar només les àrees de coneixement. És per això, que consideren que les persones no només tenen un únic autoconcepte en relació a àrees concretes, sinó també concepcions específiques pròpies en diferents habilitats que classifiquen en analítiques, pràctiques i creatives. Aquest autoconcepte d'habilitat amplia la visió de

l'autoconcepte per dominis i li dóna més possibilitats d'ús; afavorint al mateix temps la comprensió dels estils individuals d'aprenentatge.

Finalment, asseguren Mandelman i altres (2010) que, amb l'ús de la seva escala que està especialment dissenyada per mesurar la metacognició i pretén discriminar fins a cert punt entre habilitats analítiques, pràctiques i creatives; els estudiants seran capaços de reconèixer les seves fortaleses i debilitats i podran treballar les estratègies compensatòries que els calguin per poder millorar-les.

Cal tenir present també que aquests processos de pensament metacognitiu són normalment interns i difícils d'observar, ja que es tracta de llenguatge interior. És absolutament necessari, d'altra banda, poder expressar aquests pensaments i parlar sobre els recursos cognitius que posen en joc els estudiants mentre llegeixen (Kelley i Clausen Grace, 2007). Per això, els contextos d'aprenentatge han de permetre situacions en les que els alumnes puguin verbalitzar aquests processos i fer-los visibles, per tal de poder compartir-los i aprendre dels altres. Dit d'una altra manera, si volem que aquesta regulació es converteixi en una competència, hem de facilitar que una regulació més aviat implícita inicialment, es pugui reconvertir en una regulació explícita sobre la que l'alumnat pugui reflexionar. Poder explicar-ho als altres, segurament, és una bona manera de permetre-ho (Monereo i altres, 2001).

El programa *Llegim en parella* amb la tutoria entre iguals com a un dels fonaments conceptuals, pot oferir un context òptim per a aquesta finalitat en proposar una estructura d'activitat que potencia la interacció entre alumnes i afavoreix l'explicitació de les estratègies metacognitives del procés lector.

En aquest sentit, i com després detallarem en presentar la investigació, Per fer l'anàlisi de la interacció partirem de la proposta de protocol que fan servir De Backer i altres (2012). Aquests investigadors analitzen en profunditat una seqüència de tutoria recíproca en educació superior i proposen unes categories d'anàlisi de la interacció que permeten codificar protocols de pensament en veu alta. Seguint criteris, ja esmentats, que desglossen la metacognició en dos processos: coneixement i regulació i considerant-la com un constructe sociocognitiu, ja que la metacognició té una dimensió social i és més ben promoguda a través de les interaccions socials, en les quals els coneixements metacognitiu i les estratègies són modelades i conseqüentment internalitzades. Aquests autors plantegen que l'activitat s'estructura en quatre seccions successives que s'ocupen respectivament de: orientació de la tasca, planificació, monitorització (control) i avaluació que, un cop adaptades al nostre context, ens serviran per poder analitzar la seqüència de les sessions del *Llegim en parella*.

Així doncs, revisat l'autoconcepte lector i els constructes que s'hi relacionen i que, més directament o de manera indirecta intervenen en la seva construcció, creiem oportú sintetitzar aquells punts clau que guiaran la nostra investigació.

En el nostre cas, considerem que la construcció de l'autoconcepte lector va lligada de manera recíproca als resultats acadèmics obtinguts, en aquest cas concret dels resultats de comprensió lectora. Aquest procés també porta inherent aspectes motivacionals i actitudinals que si són orientats internament prediuen un millor rendiment lector.

A més a més, considerem interessant la línia d'investigació que se centra en la presa de consciència dels processos metacognitius com a un dels mecanismes clau de la modificabilitat de l'autoconcepte.

Tenint en compte doncs, que la metacognició intervé en la formació de l'autoconcepte, que representa un important mediador per a l'èxit i per assolir un alt nivell d'aprenentatge i que constitueix un predictor significatiu de la comprensió lectora la prendrem com un aspecte essencial d'aquest procés.

És per això que, ens interessa aprofundir en els processos de pensament metacognitius interns ja que, com hem dit, aportaran elements de reflexió per reconèixer les pròpies habilitats i ajustar el propi autoconcepte amb la realitat. Un dels aspectes essencials per poder fer aquesta anàlisi són els contextos on es desenvolupen, calen espais per poder expressar pensaments en veu alta i per poder parlar sobre els recursos metacognitius. I això és el que afavoreix la tutoria entre iguals, entre d'altres coses, com pretenem indagar en la investigació que a continuació es presenta.

III. TREBALL D'INVESTIGACIÓ

4. OBJECTIUS, HIPÒTESIS I PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ

5. MÈTODE

- 5.1 Disseny metodològic de la investigació: multiplicitat metodològica
- 5.2 Mostra: centres, alumnes, mestres
- 5.3 Instruments de recollida de dades
 - 5.3.1 Disseny quasiexperimental
 - 5.3.1.1 Proves d'avaluació de la comprensió lectora - ACL (pre i post-test)
 - 5.3.1.2 Qüestionari Autoconcepte Lector -QAlect (pre i post-test)
 - 5.3.2 Anàlisi del procés: Protocol documental
 - 5.3.2.1 Registres audiovisuals de sessions de lectura en parella:
 - 5.3.2.2 Materials d'aula
 - 5.3.2.3 Grups focals
 - 5.3.2.4 Qüestionaris finals de valoració del programa
- 5.4 Procediment de la investigació.
 - 5.4.1 Fase inicial
 - 5.4.2 Fase intermèdia
 - 5.4.3 Fase final
- 5.5 Anàlisi i tractament de dades
 - 5.5.1 Disseny quasi experimental
 - 5.5.2 Anàlisi del procés: anàlisi de la interactivitat

4. OBJECTIUS, HIPÒTESIS I PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ

Els objectius d'aquesta investigació se centren en esbrinar quins són els efectes que té el fet de participar en el programa *Llegim en parella* sobre la competència lingüística, i més específicament sobre la competència lectora. Es pretén posar en evidència alguns dels canvis que es produeixen, tant en la comprensió lectora com en l'autoconcepte lector després de la participació en el programa *Llegim en parella*; i esbrinar quins són els factors que afavoreixen aquests canvis a partir de l'anàlisi de la interacció en el si de les parelles de treball.

Tal com ja s'ha explicat prèviament (capítol 2: aprenentatge entre iguals), el programa *Llegim en parella* fa una proposta de treball de la comprensió lectora a través de la metodologia de la tutoria entre iguals. És en aquest marc que es fixen els objectius que encaminaran la nostra investigació:

1. Conèixer els canvis que es produeixen sobre el desenvolupament de la comprensió lectora i esbrinar quins són els factors que poden ser els causants d'aquests canvis.
2. Saber quins efectes té la participació en el programa *Llegim en parella* sobre el desenvolupament de l'autoconcepte lector i interpretar quins són els mecanismes que poden influenciar-hi.

L'opció per un disseny de multiplicitat metodològica (combinant diferents mètodes), ens obliga a presentar els objectius de la recerca, diferenciant hipòtesis (pròpies del disseny quasiexperimental) i preguntes (de l'estudi qualitatiu). Així doncs, cada un dels objectius que guien la investigació es concreten en les següents hipòtesis i preguntes d'investigació:

Objectiu 1

Conèixer els canvis que es produeixen sobre el desenvolupament de la comprensió lectora durant la implementació del programa *Llegim en parella* i esbrinar quins són els factors que poden ser els causants d'aquests canvis observats.

Hipòtesi 1.1

Tot l'alumnat participant en el programa *Llegim en parella*, independentment del rol que desenvolupi, tant si són tutors com tutorats, i independentment també del tipus de tutoria que duguin a terme (fixa o recíproca) obtindrà millores en la comprensió lectora. Per aquest motiu, s'espera trobar diferències estadísticament significatives entre la prova inicial de comprensió lectora i la final per aquest grup d'alumnes. L'alumnat que forma part del grup de comparació mostrarà també avenços en les proves pretest i posttest, ja que la comprensió

lectora com a component nuclear de la competència lectora es treballa igualment a l'aula amb altres metodologies, s'espera que aquests no seran estadísticament significatius.

Hipòtesi 1.2

L'alumnat que participa en el programa amb la modalitat de tutoria recíproca mostrarà les avantatges d'un i altre rol i, per tant, en la seva totalitat, obtindrà millores en la comprensió lectora. Per aquest motiu, s'espera trobar diferències estadísticament significatives entre la prova de comprensió lectora pretest i la prova postest.

Hipòtesi 1.3

L'alumnat que participa en el programa amb la modalitat de tutoria fixa, obtindrà millores en la comprensió lectora. Per això, s'espera trobar diferències estadísticament significatives entre la prova pretest i la prova postest de comprensió lectora d'aquest grup d'alumnes.

Hipòtesi 1.4

En les tutories fixes, l'alumnat participant en el programa que desenvolupi el rol de tutor obtindrà millores en la comprensió lectora. Per aquest motiu, s'espera trobar diferències estadísticament significatives entre la prova pretest de comprensió lectora i la prova postest.

Hipòtesi 1.5

En les tutories fixes, l'alumnat participant en el programa que desenvolupi el rol de tutorat obtindrà millores en la comprensió lectora. Per aquest motiu, s'espera trobar diferències estadísticament significatives entre la prova pretest de comprensió lectora i la prova postest.

Pregunta 1.1

Quins són els moments de la interacció dins de les parelles que ens permeten identificar els elements responsables dels canvis en la comprensió lectora?

Pregunta 1.2

Quines actuacions s'identifiquen com a més enriquidores per produir canvis en la comprensió lectora?

Objectiu 2

Saber quins efectes té la participació en el programa *Llegim en parella* sobre el desenvolupament de l'autoconcepte lector i interpretar quins són els mecanismes que poden propiciar aquests canvis.

Hipòtesi 2.1

Tot l'alumnat participant en el programa *Llegim en parella* mostrarà millores en l'autoconcepte lector. Per aquest motiu, s'espera trobar diferències estadísticament significatives entre el pretest i el postest del qüestionari d'autoconcepte lector. En canvi, creiem que no s'observaran millores estadísticament significatives en l'alumnat que forma part del grup de comparació.

Hipòtesi 2.2

L'alumnat que participa en el programa amb la modalitat de tutoria recíproca, mostrarà les avantatges d'un i altre rol i, per tant, en la seva totalitat obtindrà millores en l'autoconcepte lector. Per aquest motiu, s'espera trobar diferències estadísticament significatives entre el qüestionari pretest d'autoconcepte lector i el qüestionari postest.

Hipòtesi 2.3

Tot l'alumnat participant en el programa amb la modalitat de tutoria fixa obtindrà millores en l'autoconcepte lector. Per això, s'espera trobar diferències estadísticament significatives entre la prova pretest i la prova postest d'autoconcepte lector d'aquest grup d'alumnes.

Hipòtesi 2.4

En les tutories fixes l'alumnat que desenvolupi el rol de tutor tindrà expectatives de millora de l'autoconcepte lector. És per això que s'espera que hi hagi diferències estadísticament significatives entre el pretest i el postest del qüestionari d'autoconcepte lector en el grup d'alumnat tutor de les tutories fixes.

Hipòtesi 2.5

En les tutories fixes l'alumnat que desenvolupi el rol de tutorat tindrà expectatives de millora de l'autoconcepte lector. És per això que s'espera que hi hagi diferències estadísticament significatives entre el pretest i el postest del qüestionari d'autoconcepte lector en el grup d'alumnat tutorat de les tutories fixes.

Pregunta 2.1

Quins són els moments de la interacció dins de les parelles que ens permeten identificar els elements responsables dels canvis en l'autoconcepte lector?

Pregunta 2.2

Quines actuacions s'identifiquen com a més enriquidores per produir canvis en l'autoconcepte lector?

5. MÈTODE

5.1 Disseny metodològic de la investigació: multiplicitat metodològica

El caràcter subjectiu i complex dels fenòmens educatius requereix una metodologia d'investigació que els respecti i alhora sigui capaç de copsar la riquesa de la seva naturalesa. A més a més, la consciència de la multiplicitat de formes de contemplar i conceptualitzar la realitat social i educativa i de poder accedir-hi ens empeny a optar per un disseny de multiplicitat metodològica. Davant l'anàlisi del fet educatiu que ens ocupa ens interessa aproximar-nos-hi des de diferents angles, que ens permetin obtenir una visió prou àmplia i aprofundida i alhora evitar el biaix que es podria produir si només tinguéssim una única mirada. Tal i com ens suggereixen Garcia, Ibáñez i Alvira (1992), l'investigador pot seleccionar una sola perspectiva o articular-ne diverses de manera que si ho fa, podrà accedir a un major nombre de dimensions de la realitat que pretén analitzar. Decantar-nos per una sola metodologia ens faria perdre la riquesa d'allò que volem observar i analitzar. La realitat educativa sovint desborda les rígides limitacions de les exigències del model experimental (Pérez, 1996), per les mateixes característiques dels fenòmens educatius que les diferencien dels fenòmens naturals com són el caràcter processual i la relació, en part indeterminada, entre el significat observable i el significat latent de tot fenomen educatiu.

D'altra banda, l'opció metodològica de fer un estudi de caire exclusivament qualitatiu sabem que també pot treure potencialitat als resultats que obtindríem.

Aquestes evidències fan que l'opció de multiplicitat metodològica triada que permet la diversitat de vies de construcció del coneixement científic ens permeti considerar l'aproximació qualitativa i la quantitativa com a vies complementàries d'anàlisi de les dades. Partim d'un enfocament ecològic ja que el context de treball és l'aula. La recerca i observació dels mecanismes que podrien explicar la millora de l'alumnat durant el procés es basa en l'anàlisi de la interactivitat en situacions de tutoria entre iguals de lectura i també

recull dades d'altres proves documentals (grups focals, qüestionaris i observacions), que ens permetran obtenir informació del procés. Ens situem en les darreres generacions d'investigacions sobre aprenentatge entre iguals, com ja hem exposat en el capítol corresponent, i ens identifiquem amb el que postulen alguns autors: la segona generació d'investigacions sobre aprenentatge cooperatiu (Fernández i Melero, 1995) i és que, un cop ja mostrat l'efecte d'aquesta metodologia en relació a altres que es puguin dur a terme, ens convé sobretot fixar-nos en les causes i els mecanismes que afavoreixen l'aprenentatge; o bé el que també suggereixen Rodríguez i altres (2000) des de la quarta generació d'investigacions centrades en l'anàlisi qualitatiu del discurs en la interacció; o des de la visió del paradigma de la interacció de Dillenbourg i altres (1996), que cerca l'anàlisi comprensiu dels tipus d'interaccions i els seus efectes.

Tal com plantegen Janssen, Kirschner, Erkens, Kirschner i Paas, (2010), es tracta de fer transparents els processos de col·laboració per poder establir quines són les característiques de la interacció que afavoreixen que l'aprenentatge dels membres d'un grup sigui més efectiu i eficient. Segons aquests autors, cal centrar els estudis en els propis processos de col·laboració, no tant en els efectes d'aquesta. Per això optem per la complementarietat de la combinació de metodologies ja que, segons les seves investigacions, la combinació d'ambdues fa que s'anul·lin els desavantatges dels dos enfocaments i això ens condueix a una comprensió més profunda i detallada que, segurament, ens permetrà desentrellar quins són els aspectes específics del procés de col·laboració que afavoreixen el desenvolupament de la competència lectora.

Cal tenir present també que aquest treball es proposa fer una aportació i millora de les pràctiques educatives ajustades i a mida del nostre context educatiu en el què l'aprenentatge cooperatiu està encara en un període, podríem dir inicial, en quant al coneixement i a la seva introducció a les aules. És per això que la recerca que es presenta, tot i situar-se en les darreres generacions d'investigacions sobre aprenentatge entre iguals, també té el propòsit de poder mostrar a la comunitat educativa, amb les evidències de la recerca, que l'aprenentatge entre iguals és una metodologia útil per desenvolupar la competència lectora. Una segona raó que ens impulsa a plantejar aquest disseny d'investigació de multiplicitat metodològica és la necessitat també de poder detectar els canvis que es produeixen per tal de poder explicar-los a través de l'anàlisi del procés.

Així doncs, la informació obtinguda a través de l'anàlisi del procés es complementarà amb un disseny quasiexperimental de tipus pretest i postest per detectar si es produeixen canvis en les variables que són objecte d'estudi, amb grups de comparació no equivalents, per tal de

poder confrontar els resultats i donar més consistència a les dades recollides durant el procés. S'estableix aquest disseny amb grups de comparació, tenint en compte que s'està investigant sobre una pràctica real a l'aula i que es fa difícil justificar la creació de grups de control només sota els objectius de la investigació. Per aquesta raó, perquè és complex poder organitzar grups de control en un context ecològic com en el que treballem, amb les característiques que aquest exigeix, com seria la tria dels seus membres a l'atzar, per tal de detectar si hi ha diferències estadísticament significatives entre el grup control i l'experimental; optem per un disseny d'investigació que utilitza els grups de comparació per poder validar les dades obtingudes durant la situació experimental i en absència de la variable independent que, en aquest cas, és la tutoria entre iguals com a estratègia metodològica per a la millora de la competència lectora. Les variables dependents de l'estudi quasiexperimental corresponen a la comprensió lectora i a l'autoconcepte lector.

Per tal de fer l'anàlisi de la interacció que es produeix en el si de les parelles de lectura prenem com a punt de partida la proposta d'Anàlisi de la Interactivitat que fan Coll, Colomina, Onrubia i Rochera (1995), Colomina, Onrubia i Rochera (2005) i de la Interacció que proposen Colomina i Onrubia (2005), combinant la seva proposta d'interacció entre mestre i estudiants amb la interacció que es produeix entre estudiants (Duran, 2002; Engel, 2008). D'aquesta manera, tindrem en compte:

- Les Seqüències Didàctiques, SD, que en el nostre cas es poden equiparar a cada sessió de lectura realitzada, ja que cada una d'elles es compon d'un principi i un final ben delimitats i conté un sentit en sí mateixa.
- Els Segments d'Interactivitat, SI, es poden assimilar, amb algunes petites variacions, a cada una de les fases de les que es constitueix cada sessió del programa *Llegim en parella*: inici professorat, abans de llegir, durant la lectura, després de llegir, lectura expressiva i autoavaluació; ja que contenen una determinada estructura prèvia que les caracteritza i les ordena.
- Les Configuracions de Missatges, CM, de les quals la seva unitat bàsica és el missatge i que fa referència als processos semiòtics involucrats en la negociació i construcció de significats. Els missatges es defineixen pel seu valor informatiu i comunicatiu i poden estar compostos per una sola paraula o per diverses frases (Coll i Onrubia, 1998). Les CM, segons els mateixos autors, es refereixen a agrupacions de missatges successius que es relacionen entre sí i que transmeten significats que no es poden reduir a la suma de missatges que els conformen.

5.2 Mostra: centres, alumnes, mestres

La mostra es compon de 10 centres que han format part de la xarxa de centres del *Llegim en parella* de Catalunya en els cursos 08-09/09-10/10-11. Aquestes 10 escoles representen al voltant d'un 25% dels centres que hi han participat durant aquests tres darrers cursos.

Les escoles que conformen la mostra són escoles de primària, tant públiques com concertades, de diferents poblacions catalanes: Riera de Ribes de Sant Pere de Ribes, Sant Jordi de Navàs, Alfred Mata de Puig-Reig, Mestre Morera de Barcelona, Pau Casals de Vacarisses, Pere Calders de Polinyà, Federico García Lorca de Mollet, Pérez Iborra de Barcelona, Vedruna d'Artés i Sta. Eulàlia de Berga.

Totes elles són escoles amb diversitat d'alumnat i que treballen amb una orientació inclusiva, tenint necessitat de cercar metodologies que els permetin atendre aquesta diversitat i potenciar l'aprenentatge de tots els alumnes dins de les aules, amb propostes inclusives que així ho facilitin. És per les pròpies inquietuds del centre i dels mateixos professors que van triar lliurement el seguiment del programa a través de la proposta de formació que ofereix l'ICE i que desenvolupa el GRAI des del curs 2005-06.

Formen part de la mostra un total de 577 alumnes, que pertanyen a cicle mitjà i superior de l'etapa de primària, de tal manera que hi participen alumnes des de 3r fins a 6è. El grup d'intervenció està format per 441 alumnes (Taula III-1). I el grup de comparació està conformat per 136 alumnes dels mateixos centres que els alumnes del grup d'intervenció, però que estaven en aules que, per motius diversos, no van portar a la pràctica el programa durant el període d'investigació.

Taula III-1: Distribució de la mostra del grup d'intervenció

Curs	Centre	Cursos participants	Tipus de tutoria: F = fixa R = recíproca	Nombre d'alumnes
08/09	A	3r i 5è	F	81
	B	3r i 4t	F	39
09/10	C	3r i 5è	F	29
	D	5è	F	39
10/11	E	5è i 6è	R	96
	F	5è	F	39
	G	6è	F	20
	H	5è i 6è	F	46
	I	3r i 5è	F	22
	J	5è i 6è	F	30
				441

Els mestres que formen part de la mostra són dos per centre, 20 en total, que durant el curs corresponent van seguir la formació semipresencial del programa *Llegim en parella*, ja ressenyada en el segon capítol, i que van desenvolupar-lo al complet durant el període corresponent. Tots ells mostraven una bona predisposició cap a poder desenvolupar a la pràctica metodologies que afavorissin la participació de tot l'alumnat dins de l'aula per tal d'aprofitar pedagògicament les diferències que hi estaven convivint i possibilitar l'èxit en els aprenentatges de tots ells.

5.3 Instruments de recollida de dades

En la taula III-2 queden sintetitzats tots els instruments de la recollida de dades que s'han previst utilitzar en aquesta investigació amb algunes dades aclaridores de cada un d'ells que ens permeten donar una visió completa i detallada de la seva naturalesa.

Taula III-2: Instruments de recollida de dades

Disseny/ Anàlisi	Instrument	Mesura / observació	Agents	Materials recollits	Ús	Anàlisi de dades
QUASI EXPERI MENTAL	Prova ACL	Comprensió lectora	Alumnat: tutors i tutorats	Proves realitzades	Pretest i postest	SPSS 17
	QALect	Autoconcepte lector	Alumnat: tutors i tutorats	Proves realitzades	Pretest i postest	SPSS 17
PROCÉS	Enregistraments sessions de lectura	Influència tutoria entre iguals	Mostra d'alumnat: tutors i tutorats	Cintes gravades Observacions investigadora Fulls de treball alumnat	Procés	Atlas.ti
	Materials d'aula	Procés de treball	Mostra d'alumnat	Pautes d'autoavaluació de la parella. Graelles d'observació	Procés	Atlas.ti
	Grups focals	Valoracions programa.	Professorat participant Mostra d'alumnat	Àudios	Final	Atlas.ti
	Qüestionaris	Valoració final del programa	Alumnat i professorat	Qüestionaris	Final	Atlas.ti maxqda

5.3.1 Disseny quasiexperimental

5.3.1.1 Proves d'avaluació de la comprensió lectora - ACL (pre i post-test)

Les proves que s'han utilitzat en aquesta investigació són les elaborades per Català, Comes i Renom (1996), amb l'objectiu d'avaluar la competència lectora de manera àmplia, a partir de textos de tipologia diversa i que abasten també les diferents àrees curriculars. Han estat pensades com a eines pretest i postest per tal de poder veure el progrés personal de cada alumne (generalment a l'inici i al final de curs, ja que estan elaborades per als diferents nivells d'educació primària). La particularitat d'aquestes proves és que a partir de diversos textos breus es demana que els alumnes infereixin, relacionin, extreguin conclusions, resumeixin, prevegin, emetin judicis i seqüenciïn. Per tant, no es tracta de recordar diversos aspectes directes de la informació que conté el text llegit sinó que, a partir de la lectura i sense necessitat de memoritzar els detalls del text, es pretén que l'alumnat faci una comprensió global i elaborada de la informació implícita i explícita que conté, així com de situar-se davant la intencionalitat de l'autor/a, deduir informació no explicitada directament, tenir en compte la informació contextual que conté o destriar la informació útil de la que no ho és. Cal tenir en compte que el fet que aquesta prova no es recolzi en la capacitat memorística de l'alumnat, sinó en la capacitat de comprensió, permet que el mateix model de prova pugui ser utilitzat com a pretest i postest.

Hi ha una prova diferent per a cada curs de Primària (de 1r a 6è) amb la qual cosa està previst utilitzar les proves corresponents a 3r, 4t, 5è i 6è segons el curs on se situen els alumnes.

Cada prova (3r a 6è) conté d'entre 7 a 10 textos amb 5 respostes tancades d'elecció múltiple per evitar la interferència comprensió-expressió escrita i minimitzar la intervenció de l'atzar a l'hora que l'alumnat hagi de seleccionar la resposta.

La fiabilitat de les proves està calculada amb el coeficient KR-20: ACL 3r de Primària: KR-20 de .80, ACL 4t de Primària: KR-20 de .81, ACL 5è de Primària: KR-20 de .77, ACL 6è de Primària: KR-20 de .76.

5.3.1.2 Qüestionari Autoconcepte Lector –QALect

El qüestionari d'autoconcepte lector utilitzat en aquesta investigació (veure annex 1), va ser elaborat a partir d'indagacions inicials sobre autoimatge lectora realitzats per membres del GRAI (Grup de Recerca entre Iguals - UAB) comptant amb les propostes de Cassany, Luna i Sanz (1993) i Solé (2001). A partir d'aquest material inicial es va confeccionar el QALect que ha servit per recollir dades sobre l'autoconcepte lector de l'alumnat que ha participat en aquesta investigació i que, combinat amb l'anàlisi de la interacció de l'alumnat que participa

en el programa *Llegim en Parella*, ens permetrà aportar llum a la construcció de l'autoconcepte lector.

En aquesta investigació, utilitzarem el qüestionari en forma de pretest i postest per identificar si es produeixen canvis en l'autoconcepte lector entre els dos moments, abans de començar a treballar amb el programa *Llegim en parella* i després que aquest finalitza. Les dades obtingudes en aquest qüestionari es triangularan amb les que s'obtindran de l'anàlisi de la interacció de les parelles durant el procés de treball.

Tot i que aquest és un instrument que ha estat elaborat per dur a terme aquest treball d'investigació i sabent que la seva presentació hauria de fer-se en el capítol de resultats, creiem convenient presentar-lo en aquest apartat de metodologia per no fer massa complex després el capítol de presentació de resultats.

És per aquest motiu que procedirem a donar a conèixer l'instrument, fent la descripció del qüestionari, presentant-ne l'estructura teòrica i el procés de construcció per, finalment exposar els processos de validació de contingut, de constructe i la fiabilitat del qüestionari.

- **Descripció del qüestionari**

El qüestionari està adreçat a alumnes de cicle mitjà i superior i consta de 12 ítems. Tots els ítems excepte el número 2, estan compostats per un enunciat i una escala tipus *Likert*, com a opció de resposta amb un conjunt ordenat de cinc categories (de sempre a mai), per valorar la freqüència d'ús d'algunes estratègies de lectura i comprensió. A més a més, dos d'ells (1 i 12), demanen una resposta complementària de redacció lliure que servirà per poder copsar les preferències sobre lectura que tenen els alumnes. L'ítem 2 es valora de forma descriptiva i es compona d'un enunciat i un llistat de termes que ofereixen diferents opcions de resposta (totes vàlides).

- **Estructura teòrica del qüestionari**

L'estructura teòrica del qüestionari se sustenta sobre dues dimensions fonamentals en la construcció de l'autoconcepte com són els factors afectius (emocionals i motivacionals), relacionats amb l'acte de llegir; i els factors centrats en les estratègies metacognitives que intervenen en el procés lector.

Com ja hem esmentat en el marc teòric, Mandelman i altres (2010), afegixen aquest component intern metacognitiu com a factor determinant en la formació de l'autoconcepte, ja que s'encarrega d'avaluar els processos personals relacionats amb la lectura i això provoca que es generi una visió interna de sí mateix, com a lector, que contribueix directament a la

formació de l'autoconcepte lector. Alhora, aquest component metacognitiu es conforma per dues dimensions complementàries com són el coneixement metacognitiu i la regulació metacognitiva (De Backer i altres, 2012), aspectes que també es troben reflectits en el qüestionari en els diferents ítems.

Presentem a continuació la fonamentació teòrica del qüestionari, fent una anàlisi detallada de cada grup d'ítems.

Factors afectius (motivacionals i emocionals)

Aquesta dimensió es refereix a tots aquells aspectes que tenen a veure amb el gust, la motivació i el grau de satisfacció que mostra l'alumnat envers la lectura.

Els ítems que s'inclouen en aquesta dimensió tenen a veure amb aquests aspectes.

- Ítem 1: ***M'agrada llegir?***

Si el lector comprèn allò que llegeix, perquè és capaç d'integrar-ho en els seus esquemes activant els coneixements previs i relacionant el que llegeix amb el que ja coneix, se sentirà satisfet de la seva lectura i en podrà gaudir. Aquests ítems també es relacionen amb les expectatives que construeix el lector abans de llegir i amb l'assoliment dels objectius plantejats prèviament a la lectura. Si aquests s'assoleixen, segurament el lector experimentarà una satisfacció que el durà a engegar noves lectures i aprendrà a anar ajustant els objectius amb les seves necessitats i així podrà experimentar el gaudi de la lectura.

- Ítem 2: ***Per què llegeixo?***

Els alumnes motivats llegeixen més i passen més temps llegint (Wigfield i Guthrie, 1997). A PIRLS, es distingeix entre motivació intrínseca/extrínseca (Park, 2011).

El fet que els lectors motivats tendixin a tenir un millor autoconcepte (Gambrell i altres, 1996) i que la motivació intrínseca està més clarament associada a la comprensió lectora (Guthrie i altres, 2006) ens permetrà fer una aproximació a l'hora d'interpretar les respostes obtingudes en el segon ítem:

- *Per obligació*: extrínsec
- *Per passar-m'ho bé*: intrínsec
- *Per aprendre, per buscar informació, per necessitat*: intrínsec o extrínsec

- Ítem 12: ***Em sento satisfet quan llegeixo?***

La satisfacció per la lectura està directament relacionada amb l'ítem 1 del gust per la lectura.

La satisfacció envers la tasca ben feta (per acompliment d'objectius i per valoració pròpia) reverteix directament en la valoració positiva d'un mateix com a lector i, per tant pot produir també millores en l'autoconcepte lector.

Factors metacognitius

Tal i com ja hem ressenyat, el component intern metacognitiu que pot resultar com a factor determinant en la formació de l'autoconcepte està conformat per dues dimensions que ens permeten ordenar el segon bloc d'ítems del qüestionari:

- Estratègies de coneixement metacognitiu

En aquest apartat s'apleguen els ítems que tenen a veure amb la percepció de comprensió que té l'alumnat sobre diferents tipologies textuals.

Sabem que a partir de la interacció entre el que llegeix el subjecte i el que ja sap sobre el tema, es construeix la comprensió del nou text. D'aquesta manera, s'elabora una imatge més precisa i detallada que substitueix la que es tenia prèviament en ment (Cassany i altres, 1993) i així augmenta el coneixement.

El fet que es tingui la noció d'haver comprès diferents textos amb diferents tipologies textuals fa que millori la competència percebuda i això pot incidir en la variació del propi autoconcepte. Tal i com argumenten Bong i Skaalvik (2003), les creences d'autoeficàcia acadèmica proporcionen bases cognitives per desenvolupar l'autoconcepte acadèmic. Ens referim també al que Marsh (1992) anomena la percepció de competència que esdevé un dels elements configuradors de l'autoconcepte.

Així doncs, un lector que aprèn a comprendre guanya confiança, està més motivat i es fa cada vegada més independent en el desenvolupament de la tasca (Calero, 2011).

Els ítems que tenen a veure amb el coneixement metacognitiu són:

-Ítem 3: *Quan llegeixo una notícia l'entenc?* (Comprensió tipologia textual: notícia).

-Ítem 4: *I una narració?* (Comprensió tipologia textual: narració).

-Ítem 9: *Entenc els enunciats dels problemes de matemàtiques?* (Comprensió tipologia textual: problemes matemàtics).

-Ítem 10: *Entenc els textos que llegim a les àrees de Coneixement del Medi Social i Natural?* (Comprensió tipologia textual: textos expositius).

- Estratègies de regulació metacognitiva

En aquest apartat es reuneixen els ítems que fan referència a la consciència i ús d'estratègies metacognitives de planificació (abans de la lectura), regulació (durant la lectura) i control (després de llegir).

Els ítems que el conformen tenen a veure, per tant, amb els processos de regulació que l'estudiant posa en marxa sobre la seva pròpia cognició (Brown, 1985; Calero, 2011). Sabem que la metacognició juga un paper fonamental en la formació de lectors estratègics i competents (Baker, 2008; Calero, 2011). I que aquestes estratègies metacognitives afavoreixen el control i la regulació de l'aprenentatge i donen informació sobre el propi progrés cap a les fites plantejades (Gaskins i Thorne, 1999).

Les situacions de tutoria entre iguals permeten fer 'visibles' aquests processos que generalment són interns. Tal com afirmen Kelley i Clausen Grace (2007) és absolutament necessari poder expressar aquests pensaments i parlar sobre els recursos cognitius que posen en joc els estudiants mentre llegeixen.

Per això els contextos d'aprenentatge en què els alumnes tenen la possibilitat de verbalitzar aquests processos i fer-los visibles compartint-los possibiliten el poder aprendre dels altres. Així doncs, conèixer aquests processos i treballar-los conjuntament amb altres, permet afiançar-los i poder prendre'n consciència per després esdevenir autònoms en el seu ús i permetre l'evolució de l'autoconcepte dels estudiants.

Els ítems que s'apleguen en aquest apartat són:

- Ítem 5: *Abans de començar a llegir, tinc clara quina és la meua intenció de la lectura?* (Propòsit lector: abans).
 - Ítem 6: *M'ajudo del títol i de les il·lustracions, si n'hi ha, per saber de què anirà el text?* (Predicció i indicadors: abans)
 - Ítem 7: *Mentre llegeixo faig petites pauses per comprovar si comprenc el significat del text?* (Control comprensió: durant)
 - Ítem 8: *Mentre llegeixo, anticipo què vindrà (penso com seguirà el text)?* (Regulació ajust comprensió: durant)
 - **Ítem 11: *Quan acabo de llegir una lectura puc explicar la idea principal del text?*** (Control comprensió: després de llegir)
- **Elaboració i procés de validació del Qüestionari d'Autoconcepte Lector (QALect)**
Inicialment es va confeccionar un qüestionari conformat per 14 ítems que giraven al voltant de les dues dimensions exposades. Un cop elaborat, es va procedir a la validació de contingut, de constructe i a determinar-ne la seva fiabilitat.

Pel que fa a la validació de contingut es va fer un judici d'experts (prova interjutges). Per això, es va demanar a cinc experts psicòlegs i psicopedagogs amb formació específica sobre

5. Mètode

lectura que elaboreassin un informe. Als jutges se'ls va facilitar la fonamentació teòrica del qüestionari i una pauta de valoració en la que es contemplaven qüestions d'estructura, fonamentació teòrica, plantejament i nombre d'ítems, nivell de dificultat i redacció. Les respostes possibles eren quatre (de menys a més apropiat) i, a banda d'això, hi havia un apartat per afegir comentaris de cada categoria i un altre al final de la graella per recollir altres aspectes més generals que no quedessin recollits en els altres apartats específics.

Els resultats d'aquesta prova va ser un índex de Kappa (Cohen, 1960) de concordança interjutges del 95% i es van tenir en compte alguns suggeriments dels experts per poder millorar l'instrument: canviar l'ordre d'algunes preguntes i millorar la redacció i el vocabulari utilitzat en alguns ítems. Tots aquests aspectes suggerits i contrastats entre els jutges, van quedar recollits i reflectits en una revisió feta a posteriori.

Per tal de fer la validació de constructe del qüestionari d'autoconcepte lector adreçat a alumnes de cicle mitjà i superior es va fer servir una mostra de 95 alumnes i una anàlisi factorial exploratòria (AFE). Cal tenir en compte que, en aquest cas, es va superar la ràtio mínima requerida de cinc vegades més que el número d'ítems ($14 \text{ ítems} \cdot 5 = 70$). Els resultats de l'AFE van ser adequats ($KMO = .76$), quant a la mida de la mostra (Norusis, 1990), per la qual cosa es pot assumir que no hi va haver sobreestimació de les dades. A més a més, l'estructura en dos factors sembla que va ser una bona caracterització (χ^2 de Bartlett = 203.09; $p < .01$) de la manera com s'agrupen aquests ítems (veure Taula III-3).

Taula III-3: Càrrega factorial de l'escala ILS en 2 factors, solució Oblimin (rotació) ($N = 95$) (mètode màxima versemblança; saturacions factorials $> .30$ i $< .30$ omeses)

Ítems	Factor 1	Factor 2
1		.73
3	.63	
4	.50	
5	.41	
7	.47	
8	.32	
9	.47	
11	.40	
12	.48	
13	.45	
14		.58
α de Cronbach	.70	.75
(KMO = .76) (χ^2 Bartlett = 203.09; $p < .01$)		

Després de realitzar aquesta AFE, els ítems 6 i 10 es van suprimir per no complir els criteris empírics que fan referència a la càrrega factorial per poder ser agrupats en algun dels factors definits. Per això, el qüestionari final està conformat per 12 ítems definitius que permeten conèixer l'autoconcepte lector de cada subjecte segons les dimensions prèviament definides. En aquest sentit, podem constatar que els resultats de l'anàlisi factorial assignen validesa de constructe al QALect (qüestionari d'autoconcepte lector).

Seguidament es va calcular l'Índex de fiabilitat per cadascun dels factors. Així, podem veure que els indicadors α de Cronbach $\geq .70$ (taula III-3) permeten afirmar que hi ha una bona consistència interna pel que es refereix als factors del qüestionari.

Finalment, després de definir els factors i trobar que aquests tenien una correlació positiva entre ells ($r = .46$; $p \leq .01$) es va construir una puntuació global de l'autoconcepte lector i, prenent els valors de tendència central ($M = 29.28$; $SD = 5.70$), es va establir una escala de referència normativa que permetés ubicar la puntuació específica d'un subjecte en funció del seu grup de referència. Així es van definir tres nivells d'autoconcepte lector (Taula III-4).

Taula III-4: Barem d'autoconcepte lector.

Nivell de construcció de l'autoconcepte lector		
Baix	Mitjà	Superior
0 – 23	24 – 34	35 – 44
0 – 52 % ⁷	52.01 – 77 %	77.01 – 100 %

5.3.2 Anàlisi del procés: Protocol documental

Per tal de poder fer una anàlisi aprofundida de tot el procés de treball que pugui donar pistes en la resposta a les preguntes plantejades per assolir els objectius que ens proposem en aquesta investigació, s'elaborarà un recull de documents diversos que aportin informació directa del procés. Aquest protocol consta dels següents documents:

5.3.2.1 Registres audiovisuals de sessions de lectura en parella

Amb la recollida dels següents materials:

- Sessions enregistrades audiovisualment d'una mostra de parelles treballant a les sessions de lectura. La selecció de la mostra de parelles es farà seguint criteris d'heterogeneïtat tant a nivell d'aprenentatges, com d'habilitats

⁷ S'expressen els intervals percentualment també, ja que tots els càlculs d'aquesta investigació s'elaboraran amb els valors percentuals. En el cas d'utilització del QALect per a altres usos, s'admet el valor absolut dels resultats del qüestionari.

socials, així com també dels nivells de comprensió lectora.

Es realitzen gravacions durant els cursos 2009-10 i 2010-11 en 5 dels centres que formen part de la xarxa del programa *Llegim en parella*. De cada centre es faran gravacions de 4 parelles en tres moments del programa (inicial, mig i final), amb la qual cosa s'obtidran 60 sessions enregistrades de 20 parelles diferents treballant.

- Observacions investigadora. Durant els enregistraments dues investigadores prendran nota d'aspectes estructurals (aula, disposició mobiliari i situació de les parelles), així com d'aspectes formals de funcionament i desenvolupament del programa.

- Fulls de treball dels alumnes de cada sessió enregistrada. A cada sessió filmada es recolliran els fulls d'activitats realitzats pels alumnes que serviran per contrastar amb les filmacions fetes.

5.3.2.2 Materials d'aula

- Mostra de pautes d'autoavaluació de parelles (Duran i altres, 2009). Està previst recollir també algunes mostres de les pautes d'autoavaluació de les parelles per tal de veure'n l'ús que en fan els alumnes i la rellevància que poden tenir en el procés d'aprenentatge de la comprensió lectora i del desenvolupament de l'autoconcepte lector.

5.3.2.3 Grups focals

Es realitzaran grups de discussió amb l'alumnat que haurà estat enregistrat en vídeo i amb tots els mestres participants, per tal de copsar les valoracions sobre el treball de tutoria entre iguals i, concretament, sobre el programa *Llegim en parella*, sobre la seva implementació, grau de satisfacció, aprenentatges realitzats, avenços i possibles millores a fer en l'organització i posada en pràctica del programa (veure annex 2).

5.3.2.4 Qüestionaris finals de valoració del programa

(Duran i altres, 2009)

En aquests qüestionaris es recullen les valoracions finals de l'alumnat i professorat sobre diferents dimensions relacionades amb el programa: aprenentatge entre iguals, aprenentatge mitjançant el programa *Llegim en parella* i valoració de la implementació del programa.

5.4 Procediment de la investigació.

5.4.1 Fase inicial

Aquesta primera fase es durà a terme durant el primer trimestre del curs i comprèn la preparació prèvia dels docents i els materials, incloent una primera sessió de formació al professorat que durà a la pràctica el programa en els centres respectius; així com també la recollida de dades inicial del programa.

Un cop realitzada la formació inicial del professorat, es passarà a l'alumnat les proves de comprensió i autoconcepte lector en condició de pretest.

5.4.2 Fase intermèdia

Aquesta fase es produirà durant el desenvolupament del programa.

Preses les dades inicials el professorat inicia la formació dels alumnes (tutors i tutorats) per a poder ser autònoms en el desenvolupament del programa i en els rols assignats. Amb la formació de parelles es donarà pas a la segona fase de la investigació amb la posada en pràctica del programa, les sessions de lectura en parella pròpiament dita i també la recollida de dades a través d'un protocol documental per a l'anàlisi de la interacció de les parelles que es nodreix de: l'enregistrament audiovisual d'una mostra de 20 parelles pertanyents a 5 centres i que seran enregistrats en tres moments del programa (inicial, en una sessió intermèdia i en un estadi final, en una de les darreres sessions realitzades del programa), els fulls d'activitats realitzats pels alumnes i les notes de camp preses per la investigadora.

5.4.3 Fase final

En aquesta última fase, acabades ja les sessions de tutoria entre iguals i ja a l'inici del tercer trimestre del curs, es passaran les proves de comprensió lectora i autoconcepte lector a tots els alumnes de la mostra en condició de postest. També en aquesta fase final es recolliran les valoracions finals sobre la tutoria entre iguals, el programa *Llegim en parella* i els aprenentatges fets en forma de grups focals tant de mestres com d'alumnes. Paral·lelament es recolliran qüestionaris finals de valoració del programa de tots els alumnes participants en l'estudi.

5.5 Anàlisi i tractament de dades

5.5.1 Disseny quasi experimental

Per tal de fer l'anàlisi de les dades quantitatives obtingudes a través de la prova ACL de comprensió lectora i el qüestionari d'autoconcepte lector QALect, i per poder acceptar o rebutjar les hipòtesis plantejades en funció dels objectius d'aquest estudi, es tractarà la

informació amb la prova T-student per a mostres independents (grups de comparació i d'intervenció) i relacionades (anàlisi pretest i postest), utilitzant el software SPSS versió 17.0.

5.5.2 Anàlisi del procés: anàlisi de la interactivitat

Per tal de poder respondre a les preguntes d'investigació, ens cal fer l'anàlisi del procés, mitjançant l'anàlisi de la interactivitat de les parelles que permetrà explicar-nos els canvis que puguin haver ocorregut en el disseny quasiexperimental. Per aquest motiu, ens és menester disposar d'un sistema de codificació d'actuacions que permeti analitzar la informació del que succeeix durant les sessions del programa *Llegim en parella*, de manera clara i ajustada al context d'investigació. Per això, s'elaborarà un sistema de categories que, partint de la prèvia revisió de la literatura i de la pròpia estructura del programa, ens permeti assolir els objectius prèviament formulats. D'aquesta manera, el sistema de categories acabarà sent un sistema emergent, *ad hoc* per a l'anàlisi de la situació particular que es vol examinar.

Tenint en compte que pretenem analitzar les dues variables ja esmentades: comprensió lectora i autoconcepte lector; elaborarem un sistema de categories únic, que tingui en compte totes dues variables i que permeti extreure informació del material audiovisual recollit.

També, per comprovar el grau de fiabilitat de les categories d'anàlisi elaborades es realitzarà una prova interjutges que ens permetrà validar les categories dissenyades per tal de poder realitzar l'anàlisi de la interactivitat en el si de les parelles. Per això, es comptarà amb dues observadores externes a la investigació que posseeixen coneixements i experiència en la temàtica que cal validar. Després d'explicar els orígens i objectius del sistema de categories, de fer una breu formació de la lògica i contingut de cada categoria assignada a cada dimensió i de fer algunes proves, sense comptabilitzar, per tal de poder assegurar la comprensió i composició de cada una d'elles, es procedirà a fer la validació analitzant de manera independent una mostra del material audiovisual de la totalitat del material que forma part de la mostra. Així doncs, està previst observar i analitzar individualment, 15 sessions de treball que conformen un 25% de la mostra total de registres audiovisuals que serviran per aquest estudi. Posteriorment es faran els càlculs de freqüències i es calcularà el grau de correlació que hi ha entre les observadores i la investigadora amb el coeficient de correlació de Pearson.

Un cop detallats els objectius que guien aquest treball d'investigació i el mètode que s'emprarà per dur-la a terme, procedim en el següent capítol a exposar els resultats obtinguts.

6. RESULTATS

6.1 Resultats obtinguts per a la comprensió lectora

6.1.1 Resultats de l'estudi quasiexperimental

6.1.2 Resultats de l'anàlisi del procés: comprensió lectora

6.1.2.1 Presentació sistema de categories per a la comprensió lectora

6.1.2.2 Presentació de resultats de l'anàlisi de la interactivitat de la comprensió lectora

6.2 Resultats obtinguts per a l'autoconcepte lector

6.2.1 Resultats de l'estudi quasiexperimental

6.2.2 Resultats de l'anàlisi del procés: autoconcepte lector

6.2.2.1 Presentació sistema de categories per a l'autoconcepte lector

6.2.2.2 Presentació de resultats de l'anàlisi de la interactivitat de l'autoconcepte lector

6. RESULTATS

En aquest apartat es presenten els resultats obtinguts en la investigació, tenint en compte els objectius i hipòtesis plantejats en l'estudi quasiexperimental i les preguntes d'investigació. Els resultats es presenten per a cada una de les variables objecte d'estudi. Per això, en primer lloc ens detindrem en els resultats que fan referència a la comprensió lectora i en una segona part revisarem els resultats obtinguts en autoconcepte lector.

6.1 Resultats obtinguts per a la comprensió lectora

Donat que els resultats de comprensió lectora es recullen a partir de diferents instruments i tècniques de recollida de dades, que ja hem ressenyat en el capítol previ, aquest apartat el seccionarem en dues parts. En la primera d'elles, presentarem els resultats de l'estudi quasiexperimental que fa referència a la comprensió lectora i que ens serviran per identificar possibles canvis i, ja en la segona part, presentarem els resultats que fan referència a l'anàlisi del procés, que ens seran útils per explicar els possibles canvis detectats en l'estudi quasiexperimental.

6.1.1 Resultats de l'estudi quasiexperimental

Presentem a continuació els resultats quantitius obtinguts a partir de les proves de pretest i postest administrades als alumnes del grup d'intervenció (GI) i del grup de comparació (GC), per poder contrastar les hipòtesis plantejades respecte la comprensió lectora.

Abans d'això però, ens cal conèixer si existeixen diferències estadísticament significatives inicials entre el GI i el GC. Per comprovar-ho, i prenent els dos grups d'alumnat com a mostres independents, utilitzem la prova *t-student* en les puntuacions pretest obtingudes en ambdós grups. Alhora, la prova de *Levene*, ens servirà per conèixer la igualtat de variància entre els dos grups d'alumnat d'aquest estudi. Els resultats obtinguts es poden contrastar en la taula III-5.

Taula III-5: Resultats pretest de la comprensió lectora en GC i GI

Variable	Grup	N	M pretest	SD	Levene	t	gl	p
CL	GC	136	52.62	18.91	.35	2.41	575	.02
	GI	441	48.00	19.73				

Com podem veure la prova de *Levene* indica que no hi ha diferències de variància entre els grups de comparació i d'intervenció ($p = .35$) per aquesta variable. A més a més, la *t-student* ens assenyala que no hi ha diferències significatives tampoc en relació als resultats inicials de comprensió lectora entre tots dos grups, $t(575) = 2.41$, $p > .01$. Podem considerar ambdós grups equivalents pel que fa al nivell de comprensió lectora inicial.

Un cop contrastats aquests resultats inicials per veure la similitud entre els grups a comparar, passem a observar els resultats obtinguts per cada un dels grups entre el pretest i postest en la variable de comprensió lectora. Ho podem veure en la taula III-6.

Taula III-6: Resultats pretest i postest de la comprensió lectora

Variable	Grup	N	M pretest	SD	M postest	SD	t	p
CL	GC	136	52.62	18.91	56.35	18.62	-1.68	.10
	GI	441	48.00	19.72	56.88	21.22	-14.22	.00

Com es pot observar tots dos grups parteixen de mitjanes inicials més baixes que les finals amb la qual cosa, podríem deduir que hi ha una millora de la comprensió lectora, tant per part dels alumnes que pertanyen al grup de comparació, com per als alumnes que es troben en el grup d'intervenció.

De tota manera, observem també que, tot i que tots dos grups milloren les mitjanes, en el grup de comparació la millora no arriba a ser significativa, $t(135) = -1.68$, $p > .01$, mentre que sí que s'evidencien diferències estadísticament significatives entre el pretest i el postest del grup d'intervenció, $t(440) = -14.22$, $p < .01$.

El fet que la competència lectora sigui una competència bàsica que es treballa des de moltes àrees i activitats del currículum podria explicar la millora del grup de comparació. Tot i així, com veiem, el grup de comparació amb aquesta millora no assoleix significació estadística.

En canvi, l'alumnat que va participar en aquest estudi en condició de grup d'intervenció i que, per tant, va desenvolupar el programa *Llegim en parella*, juntament amb totes les altres actuacions habituals incloses en el currículum que afavoreixen el desenvolupament de la comprensió lectora a les aules, sí que mostra evidències significatives de la seva millora.

Tenint en compte la hipòtesi 1.1 plantejada a l'inici d'aquest estudi, que predeia que es produirien millores en la comprensió lectora en ambdós grups, però que les millores serien estadísticament significatives en el grup d'intervenció i no així en el grup de comparació; i veient els resultats obtinguts, podem acceptar aquesta hipòtesi.

Seguidament ens centrarem en les hipòtesis 1.2 i 1.3 en les que es fan prediccions de l'aprenentatge de l'alumnat respecte el tipus de tutoria desenvolupat. Per això, en la taula III-7 mostrem els resultats obtinguts per aquests grups d'alumnes distribuïts segons els tipus de tutoria.

6. Resultats

Taula III-7: Resultats pretest i postest de la comprensió lectora segons el tipus de tutoria desenvolupat.

Variable	Tipus de tutoria	N	M pretest	SD	M postest	SD	t	p
CL	Fixa	345	48.77	19.89	57.77	21.22	-12.51	.000
	Recíproca	96	45.23	18.94	53.68	20.99	-6.78	.000

Podem veure també que l'alumnat mostra millores estadísticament significatives, tant si desenvolupa la tutoria fixa com si participa amb la tutoria recíproca. Per a la tutoria fixa s'evidencien millores estadísticament significatives entre el pretest i el postest, $t(344) = -12.51$, $p < .01$. I pel que fa a la tutoria recíproca les dades també ens aporten millores amb nivell de significació estadística, $t(95) = -6.78$, $p < .01$.

Per aquest motiu, podem afirmar que la hipòtesi 1.2 en la que es preveia que l'alumnat participant en el programa *Llegim en parella* amb el rol de tutoria recíproca, mostraria millores estadísticament significatives en la variable de comprensió lectora, queda també acceptada.

Pel que fa a la hipòtesi 1.3 en la que la predicció es feia en el mateix sentit, tenint en compte el tipus de tutoria, i avançava que l'alumnat obtindria millores estadísticament significatives entre el pretest i el postest en el cas de la modalitat de tutoria fixa, podem també acceptar-la.

Passem ara a revisar la tipologia de tutoria fixa i veient quins són els resultats obtinguts pels alumnes que hi han participat en un dels dos rols possibles: tutor o tutorat.

Taula III-8: Resultats pretest i postest de la comprensió lectora segons el rol desenvolupat.

Variable	Rol	N	M pretest	SD	M postest	SD	t	p
CL	Tutors	172	54.18	17.80	62.34	18.63	-9.08	.000
	tutorats	173	43.39	20.45	53.24	22.68	-8.77	.000

En aquest cas, tal com mostra la taula III-8, podem també confirmar que els resultats obtinguts en les proves pretest i postest per a tots dos rols són estadísticament significatius. Així doncs, la hipòtesi 1.4 que feia referència al grup d'alumnat que exercia el rol de tutors desenvolupat dins el marc de la tutoria fixa, i que es centrava en afirmar que aquest alumnat obtindria millores estadísticament significatives entre les proves pretest i postest, podem dir que també és acceptada.

Així mateix, la hipòtesi 1.5, referida a l'alumnat tutorat que participa en el programa i que pronosticava que aquest alumnat també obtindria millores estadísticament significatives entre el pretest i el postest, queda acceptada també.

Veient que totes les hipòtesis relacionades amb la comprensió lectora han estat acceptades, ara passarem a descriure l'anàlisi del procés per poder interpretar els elements responsables d'aquests canvis.

6.1.2 Resultats de l'anàlisi del procés: comprensió lectora

Un cop revisats els resultats de l'estudi quasiexperimental i per tal de poder respondre a les preguntes plantejades en aquesta investigació es fa necessari poder analitzar els mecanismes que permeten explicar millor l'evolució significativa observada a nivell de comprensió lectora. Ens cal poder analitzar el procés de treball per poder copsar i entendre quins són els elements explicatius que afavoreixen aquests canvis i que, alhora, coneixent-los, ens permetran poder millorar la pràctica educativa a les aules. L'anàlisi de la interactivitat que es produeix en el si de les parelles durant l'activitat de lectura i comprensió de les sessions de *Llegim en parella*, creiem que pot ser la clau que respongui als interrogants plantejats i que ens aportï llum en aquest procés complex de millora de la competència lectora.

Presentem a continuació el sistema de categories que ens permetrà fer l'anàlisi del procés. D'acord amb la revisió de la literatura realitzada i basant-nos inicialment en la proposta de De Backer i altres (2012), complementada i enriquida amb les aportacions de Solé (2001) i Cassany i altres (1993); sobre les estratègies cognitives i metacognitives que possibiliten l'aprenentatge de la comprensió lectora i els possibles factors que conformen l'autoconcepte lector en el marc de la tutoria entre iguals; partim d'una proposta inicial de dimensions i categories d'anàlisi de la interactivitat que, tal i com escau a una metodologia constructivista, és un sistema *ad hoc* que ha quedat complementat i ajustat per les categories emergents que han aparegut durant l'observació de la interacció de les parelles.

Com ja hem evidenciat en el marc teòric, les dues variables en estudi estan altament relacionades i, per tant, tot i haver destriat cada una de les dimensions d'anàlisi a quina de les dues variables es referirà, ens trobem que algunes poden influir en totes dues variables i així ho hem assenyalat.

Avancem en aquest apartat la presentació del sistema de categories a nivell global (Taula III-9), amb els seus corresponents segments d'interactivitat i les dimensions d'anàlisi assignades a cada segment d'interactivitat. En la darrera columna es pot apreciar quina serà la variable que analitzarem prioritàriament en cada dimensió.

Donada la dificultat de separar els segments d'interactivitat que fan referència a un o altre constructe, hem optat per establir un ordre de prioritats i associar a cada dimensió la variable que creiem que té més incidència directa, tot i que algunes han seguit amb la doble assignació.

6. Resultats

Taula III-9: Presentació categories: segments d'interactivitat i dimensions

Segments d'interactivitat	Dimensions d'anàlisi	Referides a
1. Inici del professorat	Estructura sessions/Motivació	AC (autoconcepte lector) CL (Comprensió Lectora)
	2.1 Creació d'entorn de treball	AC
2. Abans de llegir	2.2 Activació de motivació	CL
	2.3 Exploració del text	CL
	2.4 Activació coneixements previs	CL
	2.5 Generació d'hipòtesis i prediccions	CL
	2.6 Valoracions qualitat de tasca	AC
	2.7 Intervenció professorat	CL/AC
3. Durant la lectura	3.1 Lectura Tutor	AC
	3.2 Lectura conjunta	CL
	3.3 Lectura tutorat PPP	CL
	3.4 Valoracions qualitat lectura	AC
	3.5 Intervenció professorat	AC/CL
4. Després de llegir	4.1 Comprovació d'hipòtesis i prediccions	CL
	4.2 Fer preguntes i respondre-les	CL
	4.3 Identificació d'idees principals	CL
	4.4 Resolució de dubtes de comprensió del tutorat.	CL
	4.5 Valoració de respostes.	AC
	4.6 Intervenció del professorat.	AC/CL
5. Lectura expressiva tutorat	Lectura expressiva tutorat	AC
6. Autoavaluació	6.1 Abans de llegir	AC
	6.2 Durant la lectura	AC
	6.3 Després de llegir	AC
	6.4 Actuació tutor	AC
	6.5 Objectius i propostes de millora	AC
	6.6 Intervenció del professorat	AC

Després d'exposar el procediment seguit per valorar la fiabilitat del present sistema de categories, passarem a la seva presentació per a la comprensió lectora, tot i que no descartem que, en la presentació dels resultats de l'anàlisi del procés, haguem d'establir interrelacions entre un i altre grup de segments d'interactivitat i dimensions.

Tal i com ja esmentàvem al capítol de metodologia, i seguint el procediment allà detallat, es va procedir a valorar la fiabilitat del sistema de categories referida a la comprensió lectora i l'autoconcepte lector. La valoració de les jutgesses es va calcular a partir del coeficient de correlació de Pearson, amb els resultats que es poden observar a la taula III-10.

Taula III-10: Fiabilitat sistema de categories segons el coeficient de correlació de Pearson.

Acord entre jutges	<i>r</i>	<i>p</i>
Jutgessa 1*Jutgessa 2	.987	.00
Jutgessa 1*Jutgessa 3	.990	.00
Jutgessa 2* Jutgessa 3	.989	.00

Els valors del coeficient de correlació de Pearson (*r*) propers a 1 i els nivells de significació menors a .01 ens indiquen una alta correlació entre les jutgesses. Vistos aquests resultats, podem considerar que el sistema de categories és fiable per poder ser utilitzat en l'anàlisi de la interactivitat de les parelles durant les sessions de *Llegim en parella*.

Procedim a continuació a presentar el sistema de categories per a la comprensió lectora.

6.1.2.1 Presentació sistema de categories per a la comprensió lectora

En aquest apartat presentem el sistema de categories elaborades per a l'observació del procés que confiem aportarà elements explicatius a la millora de la comprensió lectora. Com ja hem esmentat en el capítol de metodologia ens basem en l'anàlisi de la interactivitat que proposen Coll i altres (1995), de la interacció (Colomina i altres, 2005) i adaptat també a la interacció que també es produeix entre estudiants (Duran, 2002; Engel, 2008).

A més a més les categories han estat elaborades tenint en compte l'estructura seqüencial en la que es fonamenten les sessions de *Llegim en parella*, enriquides amb aportacions de diferents autors en funció de la comprensió lectora i les seves estratègies i habilitats principals (Solé, 2001; Cassany i altres, 1993) i d'altres investigadors que vinculen habilitats cognitives i metacognitives de lectura en el marc de la tutoria entre iguals (De Backer i altres, 2012).

Situats en aquest context, presentem a continuació les categories d'anàlisi de la interactivitat de la parella que hem vinculat directament al desenvolupament de la comprensió lectora.

Analitzarem per aquesta variable els següents segments⁸:

1. Inici del professorat
2. Abans de llegir (2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.7).
3. Durant la lectura (3.2, 3.3, 3.5).
4. Després de llegir (4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.6).

Una darrera apreciació abans d'endinsar-nos en la presentació del sistema de categories fa referència al criteri com s'han construït. En aquest sentit, la majoria de les categories d'anàlisi

⁸ S'especifiquen entre parèntesi les dimensions revisades en els segments que no s'analitzen complets.

que es concentren en la resposta dels membres de la parella, s'han graduat tenint en compte els processos d'ajuda en bastida que requereixen. Per això, es comença des del nivell que representa el repte cognitiu inferior pel tutorat, en el que el tutor pren la iniciativa i facilita la resposta construïda al seu company tutorat. Des d'aquest punt inicial, en què el control està en mans del tutor i el tutorat és un subjecte passiu de l'activitat; passant per un seguit de nivells de bastida i de cessió del control, fins arribar a la cessió total del control del tutor al tutorat. En aquest altre extrem, el tutorat esdevé autònom en el procés de lectura i comprensió.

Els diferents nivells que en la major part de les categories es plantegen doncs, tenen a veure amb la següent seqüència:

- Primer nivell: tutor pren tot el protagonisme sense deixar intervenir el tutorat (pregunta i respon).
- Segon nivell: tutor pregunta, dóna pistes i entre tots dos entrellacen idees per elaborar una resposta.
- Tercer nivell: tutor pregunta, dóna pistes (prèvies o de complement) i el tutorat respon.
- Quart nivell: tutor pregunta i tutorat respon directament.
- Cinquè nivell: tutorat pregunta i respon de manera autònoma.

Un cop fet aquest aclariment que segurament facilitarà la comprensió de la construcció feta, passem a presentar les categories que, com dèiem, fan referència principalment a la comprensió lectora.

1. Inici del professorat

Aquest segment es dóna en la fase prèvia a l'inici de l'activitat. Considerem que l'actuació del professorat pot tenir influència en el desenvolupament de la sessió, així com en la motivació dels alumnes de cara a la tasca. Elements essencials aquests per assolir un nivell de treball i d'implicació que afavoreixi el desenvolupament de la comprensió lectora.

Taula III-11: Presentació categories dimensió 1

Segment	Categories
1. Inici del professorat	1.1 El professorat indica l'inici de la sessió.
	1.2 El professorat inicia l'activitat recordant l'estructura de la sessió i/o dóna algunes indicacions de treball.
	1.3 El professorat inicia la sessió animant i motivant els alumnes a participar activament en el desenvolupament del treball.
	1.4 El professorat inicia l'activitat recordant l'estructura de la sessió i animant i motivant els alumnes a participar activament en el seu desenvolupament.

Aquest segment inicial està format per una sola dimensió que comprèn els missatges realitzats per part del professorat previs a l'inici de la tasca. Es refereix a totes aquelles

actuacions que realitza el professorat abans d'iniciar la tasca i que, com ja hem dit, pensem que poden condicionar la conducta de l'alumnat durant la sessió de treball (Taula III-11).

2. Abans de llegir

El segment d'interactivitat d'abans de llegir és el que dona entrada a l'activitat de lectura. És en aquest segment on es creen les condicions necessàries per afavorir una bona predisposició a la lectura pròpiament dita. La creació d'un clima agradable, de confiança; propiciar un entorn de treball segur i activar la motivació envers la lectura són els elements bàsics per tal que s'iniciï l'activitat de la parella en les millors condicions.

Les dimensions d'anàlisi de la comprensió lectora per aquest segment corresponen a la creació de l'entorn de treball, activació de motivació, exploració del text, activació de coneixements previs, generació d'hipòtesis i prediccions i, en darrer lloc, la intervenció del professorat. Totes les categories descrites per aquesta dimensió queden detallades en la taula III-12.

2.2 Activació de motivació

La motivació és un element clau en el procés de lectura i comprensió. Aquest és un aspecte que incideix tant en la comprensió lectora com en la construcció de l'autoconcepte lector, però que s'analitzarà des de la perspectiva de la comprensió lectora. En aquesta dimensió es tractarà d'observar si es produeix algun comentari o pregunta per part d'algun membre de la parella entorn els interessos, gustos, experiències i/o motivació sobre la temàtica de la lectura que s'inicia.

2.3 Exploració del text

Fase exploratòria inicial en la que les actuacions es concentren en revisar de manera superficial el text per tal d'identificar alguns indicadors gràfics/textuals i poder extreure'n una primera informació sobre el tipus de text que van a llegir a partir de l'estructura textual. Serveix per guiar l'inici de la lectura. Sovint es presenta associada a les dues següents categories d'activació de coneixements previs i de generació d'hipòtesis. Per això, es tindrà en compte la referència explícita als elements estructurals i gràfics que conformen el text per tal de classificar l'actuació en aquesta dimensió.

Taula III-12: Presentació dimensions i categories segment d'interactivitat 2

Segment	Dimensió	Categories
2. Abans de llegir	2.1 Creació d'entorn de treball ⁹	
	2.2 Activació de motivació	2.2.1 El Tutor inicia l'activitat preguntant sobre interessos, gustos, experiències i/o motivacions del tutorat sobre la lectura. El tutorat respon.
		2.2.2 Tutor i tutorat inicien l'activitat dialogant sobre els interessos, gustos, experiències i/o motivacions sobre la lectura.
		2.2.3 El tutorat inicia l'activitat preguntant sobre interessos, gustos, experiències i/o motivacions del Tutor sobre la lectura. El Tutor respon.
	2.3 Exploració del text.	2.3.1 El Tutor fa referència als indicadors gràfics /textuals del text sense fer participar el tutorat (resposta directa del Tutor).
		2.3.2 El Tutor fa referència als indicadors gràfics/textuals del text fent preguntes i/o oferint pistes i els dos, Tutor i tutorat entrellacen idees per arribar a la resposta (resposta construïda entre els dos amb la guia del Tutor).
		2.3.3 El Tutor fa referència als indicadors gràfics/textuals del text fent preguntes i/o oferint pistes i el tutorat respon (resposta construïda pel tutorat amb la guia del tutor).
		2.3.4 El Tutor fa referència als indicadors gràfics/textuals del text amb una pregunta i el tutorat la respon sense cap altra mediació (resposta directa del tutorat).
		2.3.5 El tutorat fa referència als indicadors gràfics/textuals del text de manera autònoma (resposta construïda autònomament per part del tutorat).
	2.4 Activació coneixements previs	2.4.1 Tutor activa els propis coneixements previs tot sol, sense esperar la participació del tutorat (resposta directa del Tutor).
		2.4.2 Tutor inicia l'activació de coneixements previs amb pistes i/o preguntes i Tutor i tutorat entrellacen idees per comprendre i situar el text (resposta construïda entre els dos amb la guia del Tutor).
		2.4.3 Tutor inicia l'activació dels coneixements previs fent preguntes i/o oferint pistes i el tutorat respon (resposta construïda pel tutorat amb la guia del tutor).
		2.4.4 Tutor inicia l'activació dels coneixements previs amb una pregunta i el tutorat els activa sense cap altra intervenció (resposta directa del tutorat).
		2.4.5 El tutorat activa els seus coneixements previs sense intervenció del Tutor (resposta construïda autònomament per part del tutorat).
	2.5 Generació d'hipòtesis i prediccions.	2.5.1 Tutor planteja les possibles hipòtesis directament sense fer intervenir el tutorat (resposta directa del Tutor).
		2.5.2 Tutor promou la generació d'hipòtesis amb pistes i/o preguntes i Tutor i tutorat entrellacen idees en la construcció de les hipòtesis del text (resposta construïda entre els dos amb la guia del Tutor).
		2.5.3 El Tutor inicia la generació d'hipòtesis amb pistes i/o preguntes i el tutorat elabora una hipòtesi sobre el text (resposta construïda pel tutorat amb la guia del tutor).
		2.5.4 El Tutor inicia la generació d'hipòtesis amb una pregunta i el tutorat la respon sense cap altra intervenció (resposta directa del tutorat).
2.5.5 El tutorat planteja les hipòtesis de manera autònoma, sense intervenció del Tutor (resposta construïda autònomament per part del tutorat).		
2.6 Valoracions qualitat de tasca		
2.7 Intervenció Professorat.	2.7.1 Respecte el desenvolupament del programa	2.7.1.1 Intervenció del P ¹⁰ davant d'un dubte plantejat pel T i t.
		2.7.1.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.
		2.7.1.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t.
		2.7.1.4 Intervenció directa i espontània part del professor.
	2.7.2 Respecte el text/ full d'activitats.	2.7.2.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t.
		2.7.2.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.
		2.7.2.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t.
		2.7.2.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.
	2.7.3 Respecte la qualitat del treball de la parella o d'algun dels seus membres.	2.7.3.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t.
		2.7.3.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.
		2.7.3.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t.
		2.7.3.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.

⁹ Totes les dimensions que apareixen en les taules de color gris es presentaran en els resultats referits a l'autoconcepte lector.

¹⁰ P = professorat; T = tutor; t = tutorat

2.4 Activació coneixements previs

En aquesta dimensió se situen aquelles actuacions que permeten recuperar coneixements previs que permetran donar sentit al text i possibilitaran el maneig de la informació essencial per a la construcció de les hipòtesis sobre el text. Poden desenvolupar-se, com ja hem dit, de manera paral·lela a la fase d'anàlisi del text.

2.5 Generació d'hipòtesis i prediccions.

Trobem en aquesta dimensió totes aquelles actuacions que, tenint en compte la informació prèvia compartida, se centren en fer una previsió del contingut del text i la seva evolució. Poden ser prediccions inexactes però s'han d'ajustar a la informació que s'hagi recollit prèviament.

2.7 Intervenció Professorat.

La intervenció del professorat permet guiar el treball i resoldre dubtes puntuals o corregir errades del treball de la parella, així com també valorar el treball que es realitza. La seva actuació pot esdevenir clau en el procés d'aprenentatge de les parelles. És per aquest motiu que aquesta dimensió es presentarà en cada un dels segments d'interactivitat que segueixen.

Donat que el professorat pot fer diferents tipus d'intervencions durant el desenvolupament de la tasca que tenen a veure amb el desenvolupament del programa, amb el text que s'està treballant o respecte la qualitat del treball; i també que, a més a més, la seva intervenció pot ser activada per iniciativa pròpia o per demanda dels propis alumnes, es plantegen en aquesta dimensió tres categories amb subcategories.

3. Durant la lectura

En aquest segment d'interactivitat predomina el temps dedicat a la lectura del text. La particularitat que té aquesta lectura és que es realitza amb audiència la qual cosa pot fer que l'esforç per llegir bé i millorar sigui més elevat que si es fes de manera individual. Per això, tindrem en compte el tipus de lectura que es fa, els *feedbacks* que es donen entre els dos components de la parella i les valoracions i ponderacions que es fan per afavorir la motivació i millora dels alumnes (Taula III-13).

3.2 Lectura conjunta

En aquesta dimensió tutor i tutorat activen conjuntament processos cognitius de lectura i d'escolta activa que requereixen un alt nivell d'atenció. Per una banda, el tutor i el tutorat llegeixen el text de la manera més correcta que saben i de l'altra, tutor i tutorat s'escolten per poder llegir conjuntament. Per part del tutor, l'escolta s'hauria de centrar

en escoltar si el tutorat el va seguint de prop; i per l'altra part, el tutorat escolta el tutor per poder seguir la lectura de manera adequada (descodificació, ritme, entonació). Una lectura correcta i sense entrebancs pot afavorir la millora de l'autoconcepte lector per tots dos membres de la parella.

Les categories associades a aquesta dimensió tenen a veure amb aquests processos de lectura i escolta activa simultanis.

Taula III-13: Presentació dimensions i categories segment d'interactivitat 3

Segment	Dimensió	Categories	
3. Durant la lectura	3.1 Lectura tutor		
	3.2 Lectura conjunta	3.2.1 Tutor i tutorat llegeixen i s'escolten activament.	
		3.2.2 Tutor llegeix i tutorat no escolta.	
		3.2.3 Tutor escolta i tutorat llegeix.	
		3.2.4 Tutor i tutorat no s'escolten.	
	3.3 Lectura PPP	3.3.1 El Tutor rectifica l'error/omissió del tutorat directament, tutorat incorpora la correcció i segueix llegint.	
		3.3.2 El Tutor marca els errors amb un gest/expressió, fa una pausa i dona pistes, entre tots dos rectificquen l'errada, tutorat incorpora la correcció i segueix llegint.	
		3.3.3 El Tutor marca els errors amb un gest/expressió, fa una pausa i dona pistes, el tutorat troba la resposta, incorpora la correcció i segueix llegint.	
		3.3.4 El Tutor marca els errors amb un gest/expressió, fa una pausa i el tutorat rectifica l'error i segueix llegint.	
		3.3.5 El tutorat comet un error, se n'adona i rectifica l'error sense la intervenció del Tutor.	
		3.3.6 El tutorat llegeix correctament, sense cometre errors.	
	3.4 Valoracions qualitat lectura		
	3.5 Intervenció Professorat.	3.5.1 Respecte el desenvolupament del programa	3.5.1.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t
			3.5.1.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.
			3.5.1.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t
			3.5.1.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.
		3.5.2 Respecte el text/full d'activitats	3.5.2.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t
			3.5.2.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.
			3.5.2.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t
			3.5.2.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.
		3.5.3 Respecte la qualitat del treball de la parella o d'algun dels seus membres	3.5.3.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t
3.5.3.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.			
3.5.3.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t			
3.5.3.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.			

3.3 Lectura PPP

En aquesta dimensió el tutorat llegeix el text tot sol sota l'atenció i escolta activa del tutor que li ofereix ajuda en forma de pauses i pistes per poder millorar els seus errors. L'ajuda en bastida que pot oferir el tutor al tutorat té a veure amb el grau d'intervenció que precisa. El tutor pot marcar amb una pausa l'error/omissió del tutorat i que aquest rectifiqui tot sol, pot intervenir donant pistes per tal que el tutorat pugui rectificar l'errada o, fins i tot, resoldre l'error sense donar temps al tutorat que ho faci per si sol.

Les categories associades a aquesta dimensió tenen a veure amb el grau d'intervenció del tutor i alhora, el grau d'autonomia del tutorat. Es registren en aquesta categoria les actuacions que succeeixen davant els errors de lectura del tutorat.

3.5 Intervenció del professorat

Les categories referents a aquesta dimensió són totalment coincidents amb les que ja s'han presentat anteriorment en el segment d'interactivitat 2.

4. Després de llegir

Aquest segment d'interactivitat es produeix després d'haver fet un parell o tres de lectures (depenent de cada parella i els ajustos que realitzi el tutor en funció de les habilitats lectores del seu tutorat) i té a veure amb el procés de comprensió i assimilació de tota la informació que conté el text. En aquest segment s'activen estratègies de comprensió que consoliden les prediccions fetes, permeten reorganitzar la informació, sintetitzar-la i, en definitiva, comprendre profundament el text. Seguidament trobem la caracterització de cada dimensió i en la taula III-14 podem veure la relació de categories per cada dimensió.

4.1 Comprovació d'hipòtesis i prediccions fetes.

Un cop feta la lectura, caldrà veure si les hipòtesis i/o prediccions fetes a l'inici s'han complert o no. Les categories associades a aquesta dimensió tenen a veure de nou amb la cessió del control del tutor al tutorat i es referiran a la comprovació de les hipòtesis i suposicions fetes abans de l'inici de la lectura del text.

4.2 Fer preguntes i respondre-les

Aquesta dimensió es refereix a totes aquelles preguntes que es realitzen per tal de possibilitar l'accés a la comprensió del text. Permeten reflexionar sobre la informació llegida i és un moment clau per a la construcció compartida del significat del text entre tutor i tutorat.

4.3 Identificació d'idees principals

Troblem dins d'aquest segment totes aquelles actuacions que es fan per permetre l'accés a les idees principals d'un text de manera més global que en l'anterior dimensió.

Taula III-14: Presentació dimensions i categories segment d'interactivitat 4

Segment	Dimensió	Categories
4. Després de llegir	4.1 Comprovació d'hipòtesis i prediccions	4.1.1 El Tutor, sense demanar la intervenció del tutorat, fa referència directament a l'acompliment de les hipòtesis fetes (resposta directa del Tutor).
		4.1.2 El Tutor pregunta sobre les hipòtesis i conjuntament amb la participació del tutorat construeixen la resposta (resposta construïda entre els dos amb la guia del Tutor).
		4.1.3 El Tutor pregunta sobre les hipòtesis i dona pistes al tutorat per poder respondre. El tutorat respon (resposta construïda pel tutorat amb la guia del tutor).
		4.1.4 El Tutor llegeix la pregunta del full d'activitats que es refereix a la comprovació de les hipòtesis del text i el tutorat la respon sense cap altra intervenció (resposta directa del tutorat).
		4.1.5 El tutorat comprova les hipòtesis de manera autònoma, sense la intervenció del Tutor (resposta construïda autònomament per part del tutorat).
	4.2 Fer preguntes i respondre-les	4.2.1 El Tutor fa una pregunta i ell mateix la respon (resposta directa del Tutor).
		4.2.2 El Tutor fa una pregunta, dona pistes i conjuntament amb la participació del tutorat entrellacen idees i troben la resposta (resposta construïda entre els dos amb la guia del Tutor).
		4.2.3 El Tutor fa una pregunta i dona pistes per ajudar el tutorat a respondre-la (resposta construïda pel tutorat amb la guia del tutor).
		4.2.4 El Tutor fa una pregunta i el tutorat la respon directament (resposta directa del tutorat).
		4.2.5 El tutorat fa una pregunta i la respon, de manera autònoma sense la intervenció del Tutor (resposta construïda autònomament per part del tutorat).
		4.2.6 El Tutor dona pistes i/o una resposta errònia al tutorat.
		4.2.7 El Tutor no corregeix una resposta errònia del tutorat.
	4.3 Identificació d'idees principals	4.3.1 El Tutor és el qui verbalitza les idees principals del text, sense la intervenció del tutorat (resposta directa del Tutor).
		4.3.2 El Tutor pregunta al tutorat sobre les idees principals del text, dona pistes i conjuntament, amb la participació del tutorat, construeixen la resposta. (resposta construïda entre els dos amb la guia del Tutor).
		4.3.3 El Tutor demana i pauta (amb pistes, idees,...) al tutorat sobre les idees principals (resposta construïda pel tutorat amb la guia del Tutor).
		4.3.4 El Tutor demana al tutorat que enumeri les idees principals de la lectura i el tutorat respon (resposta directa del tutorat).
		4.3.5 El tutorat, sense la intervenció del Tutor, esmenta les idees principals del text (resposta construïda autònomament per part del tutorat).
	4.4 Resolució de dubtes de comprensió del tutorat	4.4.1 El Tutor no sap la resposta.
		4.4.2 El Tutor respon directament el dubte plantejat pel tutorat.
		4.4.3 El Tutor dona pistes i el Tutor i el tutorat entrellacen idees per trobar la resposta.
4.4.4 El Tutor dona pistes i el tutorat resol el dubte directament		
4.4.5 Tutor i tutorat entrellacen idees per construir una resposta conjunta.		
4.4.6 El tutorat després de formular la pregunta, respon directament de manera autònoma.		
4.5 Valoracions qualitat de tasca		
4.6 Intervenció Professorat.	4.6.1 Respecte el desenvolupamen t del programa	4.6.1.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t
		4.6.1.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.
		4.6.1.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t
		4.6.1.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.
	4.6.2 Respecte el text/full d'activitats	4.6.2.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t
		4.6.2.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.
		4.6.2.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t
		4.6.2.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.
	4.6.3 Respecte la qualitat del treball de la parella o d'algun dels seus membres	4.6.3.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t
		4.6.3.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.
		4.6.3.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t
		4.6.3.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.

4.4 Resolució de dubtes de comprensió del tutorat

En aquesta dimensió s'apleguen totes aquelles actuacions que tenen a veure amb els dubtes que planteja el tutorat al Tutor sobre el contingut del text. Es poden presentar des d'aspectes de vocabulari, com de comprensió d'expressions, connexions amb coneixements previs, aspectes formals i altres derivats de la mateixa lectura.

4.6 Intervenció Professorat

Tal i com ja hem esmentat en la mateixa dimensió del segment d'abans de llegir, aquesta dimensió es va repetint al llarg de la seqüència didàctica i, per tant, ja queda recollida la seva presentació. Recordem però les seves categories i subcategories:

Resultats de l'anàlisi de la interactivitat

Abans d'endinsar-nos en l'anàlisi de la interactivitat respecte la comprensió lectora, volem presentar una taula (III-15) amb els resultats totals de les freqüències registrades en cada segment per tal de poder situar cada un d'ells amb el pes percentual que té dins la sessió. Sabem que amb aquesta presentació ens avancem a l'exposició del sistema de categories de l'autoconcepte lector, però creiem que val la pena disposar d'aquesta informació de cara a la lectura dels resultats de la comprensió lectora, així com després per als resultats obtinguts sobre autoconcepte.

Taula III-15: Presentació freqüències i pes percentual per segments d'interactivitat de la Seqüència Didàctica.

Segment	<i>f</i>	% de <i>f</i>
1. Inici del professorat	34	2.40 %
2. Abans de llegir	184	13.00 %
3. Durant la lectura	237	16.75 %
4. Després de llegir	591	41.77 %
5. Lectura expressiva tutorat	47	3.32 %
6. Autoavaluació	322	22.76 %
Total	1415	100 %

6.1.2.2 Presentació de resultats de l'anàlisi de la interactivitat de la comprensió lectora

Segments d'interactivitat 1, 2, 3 i 4

Tal i com hem exposat ja en la presentació de les categories, s'analitzaran els segments 1. Inici del professorat; 2. Abans de llegir; 3. Durant la lectura i 4. Després de llegir, per a la variable de comprensió lectora. A l'inici de l'anàlisi de resultats de cada segment s'inclou una taula en la

que es detallen les dimensions que els conformen i en la que es podran identificar clarament les que s'analitzaran per a aquesta variable (en tinta negra) i les que s'analitzaran en funció de l'autoconcepte lector (en tinta grisa).

6.1.2.2.1. Resultats segment d'interactivitat: 1. Inici del professorat

Taula III-16: Presentació de resultats segment d'interactivitat 1

Categories	f	% de f
1.1 El professorat indica l'inici de la sessió	15	44.12
1.2 El professorat inicia l'activitat recordant l'estructura de la sessió i/o dóna algunes indicacions de treball.	16	47.06
1.3 El professorat inicia la sessió animant i motivant els alumnes a participar activament en el desenvolupament del treball.	0	0
1.4 El professorat inicia l'activitat recordant l'estructura de la sessió i animant i motivant els alumnes a participar activament en el seu desenvolupament.	3	8.82
Total	34 (2.40%) ¹¹	100

En aquest segment, les dades apunten a que l'inici de la sessió de tutoria entre iguals es planteja de diferent manera per part del professorat (Taula III-16). La majoria d'actuacions es concentren en dues de les quatre categories plantejades. En una d'elles (1.1), el professorat es limita a avisar de l'inici de la sessió al seu alumnat, mentre que en l'altra (1.2), el professorat intervé de manera més directiva i recorda la seqüència de participació en el programa. Veiem que les altres dues categories són irrellevants degut a la seva mancança o poca aparició de freqüències.

Ens trobem davant dues conductes que responen a visions diferents de com iniciar l'activitat de lectura en parella. Per una banda, hi ha mestres que manifesten que un cop feta la formació inicial dels alumnes, aquests ja saben què han de fer i no cal que ells marquin l'inici de l'activitat i cedeixen més el control i la responsabilitat a les pròpies parelles de treball fomentant d'entrada l'autonomia i la responsabilitat dels propis alumnes. Alguns testimonis dels grups focals evidencien aquesta visió.

M(1)¹²: "...veure que la classe funciona de manera autònoma, que fas de moderador, això és fantàstic..."

M(10): "Per una banda, el mestre, durant aquella mitja hora es pot bellugar i pot anar... doncs estar per un i estar per l'altre. Realment ells funcionen sols, és una mitja hora d'autonomia que,

¹¹ Percentatge d'interaccions del segment dins el còmput total d'interaccions del total de segments de la sessió.

¹² S'ha decidit numerar els mestres (M) participants de l'1 al 20.

normalment estàs molt estressat, entre el que ells et demanen i el que tu estàs preparant a la classe, és un moment com de pau i llavors t'acostes en aquest, t'acostes en aquell."

Per altra banda, hi ha altres professors que volen assegurar-se que els alumnes recorden l'estructura de les sessions i per això fan una introducció a l'inici de la sessió de la seqüència a seguir. Ho podem veure en aquest tall de vídeo que transcrivim a continuació:

M(12): Per llegir, sempre mirem el company. Quan li parlem, eh? "Tutoritzat", sempre mirem al tutor, quan li contestem, eh?. Llavors, fem una mica de pregunta abans de llegir, eh? Que està escrit a dalt. Que diguin quatre cosetes, ells ja s'ho han preparat prèviament. Llavors... què més farem? Llegirà primer una vegada el tutor sol? Llegirà primer una vegada el tutor sol, eh? M (aquí el professor es dirigeix a la investigadora per confirmar la seva afirmació).

I: Sí, sí.

M(12): Llegeix primer una vegada el tutor sol. Poc a poc, que el nen vagi escoltant. Després el tutor comença a llegir i el tutorat li segueix darrera, però molt, molt, molt, molt, molt a prop, quasi, quasi trepitjant les paraules de l'altre, eh? Després, el "tutoritzat", llegeix sol. Poc a poc, entonant, intentant doncs les comes, descansant. Els punts, eh? Poquet a poquet. I quan acaba, farem les preguntes. Què passa si s'equivoca el "tutoritzat" amb la lectura?...

P(7). Veure annex audiovisual, pista 1

Vistes aquestes dues concepcions diferents del professorat a l'hora d'iniciar la sessió, podem interpretar que tant una com l'altra tenen un cert sentit segons en el moment en què es produeixin. Potser el què seria interessant fóra poder començar les primeres sessions amb un control més directe per part del professorat i, paulatinament, en veure que els alumnes ja dominen l'estructura de les sessions, anar cedint progressivament el control i ser menys directius a l'inici de la sessió, de manera que l'alumnat pogués prendre el control i exercir la seva responsabilitat envers la tasca.

6.1.2.2.2. Resultats segment d'interactivitat: 2. ABANS DE LLEGIR

En aquest apartat s'analitzaran les dimensions que hem relacionat més directament amb la variable de comprensió lectora: 2.2 Activació de motivació; 2.3 Exploració del text; 2.4 Activació de coneixements previs; 2.5 Generació d'hipòtesis i prediccions; i 2.7 Intervenció del professorat. Les dimensions 2.1 Creació d'entorn de treball i 2.6 Valoracions qualitat de la tasca (en gris a la taula) s'analitzaran per a la variable d'autoconcepte lector.

RESULTATS GLOBAIS DIMENSIONS ABANS DE LLEGIR:

Com podem veure en la taula III-17, les dimensions 2.1 i 2.7 són les que tenen menys freqüències observades i la resta de dimensions queden força repartides dins del segment 2. Abans de llegir. Per la qual cosa, i tenint en compte aquests resultats generals del segment

6. Resultats

d'interactivitat que ens ocupa, tot seguit revisarem cada una de les dimensions amb més deteniment.

Taula III-17: Presentació resultats dimensió 2: Abans de llegir

Dimensions	f	% de f
2.1 Creació d'entorn de treball.	6	3.26
2.2 Activació motivació.	38	20.65
2.3 Exploració del text.	33	17.93
2.4 Activació coneixements previs.	46	25
2.5 Generació d'hipòtesis i prediccions.	22	11.96
2.6 Valoracions qualitat tasca.	37	20.11
2.7 Intervenció professorat.	2	1.09
Total	184	100
	(13.00%) ¹³	

2.2 Activació motivació

Aquesta dimensió té un pes percentual dins del segment d'interactivitat del 20.65%. Veurem ara per categories quins resultats s'han registrat.

Taula III-18: Presentació resultats dimensió 2.2: activació motivació.

Categories	f	% de f
2.2.1 El Tutor inicia l'activitat preguntant sobre interessos, gustos, experiències i/o motivacions del tutorat sobre la lectura. El tutorat respon.	38	100
2.2.2 Tutor i tutorat inicien l'activitat dialogant sobre els interessos, gustos, experiències i/o motivacions sobre la lectura.	0	0
2.2.3 El tutorat inicia l'activitat preguntant sobre interessos, gustos, experiències i/o motivacions del Tutor sobre la lectura. El Tutor respon.	0	0
Total	38	100

Totes les intervencions que es produeixen en aquesta dimensió les inicien els tutors a partir de les preguntes prèvies plantejades en els fulls d'activitat d'abans de llegir (Taula III-18). Aquest fet constata que les parelles d'alumnes segueixen l'estructura del full d'activitats prenent el rol de tutor com a guia que dirigeix les activitats de lectura i comprensió que s'hi plantegen. Com ja sabem, activar la motivació és un element necessari per poder fer una lectura de qualsevol text i aquesta estratègia es posa clarament en pràctica a través de l'orientació i guiatge del tutor.

¹³ Percentatge d'interaccions del segment dins el còmput total d'interaccions dels segments que componen la Seqüència Didàctica.

Les dades ens indiquen també que no es comparteixen els elements motivadors entre els dos membres de la parella, a través d'un diàleg que enriquiria amb tota probabilitat la motivació de tots dos.

El fet de formular una pregunta (ja escrita) i esperar que el tutorat la respongui fa que es produeixi un baix nivell d'esforç cognitiu per part dels tutors, ja que intervenen tan sols com a mediadors en la lectura de la pregunta però no en la seva resposta. El fet que siguin preguntes sobre gustos i afeccions, interessos o experiències viscudes fa que no hi hagi respostes errònies i que els tutors no hagin d'activar aquest paper de correcció de les respostes que, probablement, promouria un major diàleg i l'aportació de noves idees o experiències .

Una mostra del què diem:

T: *Us agraden els animals de companyia?*

t: *Si.*

T: *Teniu mascotes a casa vostra?*

t: *En tenia però se'm van morir. Peixos i tortugues.*

(29)¹⁴. *Veure annex audiovisual, pista 2*

2.3 Exploració del text

Aquesta dimensió té un pes percentual dins del segment d'interactivitat del 17.93%. Seguidament revisarem per categories els resultats que s'han observat (Taula III-19).

Taula III-19: Presentació resultats dimensió 2.3: exploració del text

Categories	f	% de f
2.3.1 El Tutor fa referència als indicadors gràfics /textuals del text sense fer participar el tutorat.	0	0
2.3.2 El Tutor fa referència als indicadors gràfics/textuals del text fent preguntes i/o oferint pistes i els dos, Tutor i tutorat entrellacen idees per arribar a la resposta.	10	30.30
2.3.3 El Tutor fa referència als indicadors gràfics/textuals del text fent preguntes i/o oferint pistes i el tutorat respon.	6	18.18
2.3.4 El Tutor fa referència als indicadors gràfics/textuals del text amb una pregunta i el tutorat la respon sense cap altra mediació.	16	48.48
2.3.5 El tutorat fa referència als indicadors gràfics/textuals del text de manera autònoma.	1	3.03
Total	33	100

Del total de 33 actuacions que es produeixen dins d'aquesta dimensió podem observar que la seva distribució es concentra en les tres categories centrals que fan referència a situacions que impliquen a tots dos membres de la parella en el moment d'explorar el text. La que més recurrència presenta és la que manté un model de pregunta per part del tutor i resposta directa

¹⁴ Les parelles d'alumnes (P) també han estat numerades de la 1 a la 60. Per això cada cop que intervingui una parella trobarem la P i el número d'ordre que li ha estat adjudicat.

per part del tutorat. Per tant, és aquella que reproduïx una situació clàssica entre professor i alumne, en la que el professor formula la pregunta i és el tutorat qui s'espera que respongui. Aquesta situació requereix un baix nivell cognitiu per al tutor ja que no ha d'implicar-se ni en l'elaboració ni en la resolució de la pregunta i, pel tutorat, segurament tampoc implicarà un nivell cognitiu massa elevat perquè se suposa que, si sap la resposta per sí mateix, no ha hagut de fer massa esforços per respondre-la.

T: *Observa la fotografia. De què creus que parla?*

t: *D'una màquina "treure-neu".*

T: *(assenteix amb un gest).*

P (9). *Veure annex audiovisual, pista 3*

En canvi, la situació en la que s'estableix un diàleg entre un i altre membre de la parella ni que sigui per, en el cas de 2.3.3, donar pistes per part del tutor i que el tutorat hagi de fer relacions, inferir, connectar idees i elaborar una resposta. O, la situació encara més rica (2.3.2), que proposa establir un diàleg per compartir el que veuen un i altre, posar-ho en comú i elaborar una resposta conjunta, coherent i ajustada a la pregunta que s'ha realitzat. Ambdues situacions se situen de nou per sota del nivell de recurrència de la pregunta /resposta directa, però preses en consideració totes dues juntes veiem que la igualen.

Contrastem el que diem amb dues mostres d'aquestes categories:

Per a la categoria 2.3.3:

T: *De quina pàg web creus que hem extret aquesta informació?*

T: *D..*

t: *D'internet.*

T: *Ah i la pàgina? Si mires una mica els dibuixos? Què et semblaria?*

t: *De la pàgina web del Barça... del futbol*

T: *(assenteix amb el cap) vale... i... (segueix preguntant...)*

P (17:3). *Veure annex audiovisual, pista 4*

I per a la categoria 2.3.2:

T: *Quines característiques del format t'ho han... t'ho fan pensar?*

t: *Una cançó*

T: *Una cançó no?... Però perquè?(li assenyala el text)*

t: *Perquè ... cançó del camió. (llegeix el títol)*

T: *Però perquè? Pensa una mica... Com està col·locat?*

(continua assenyalant el text)

t: *(s'ho mira i roman en silenci)*

T: *En estrofes, no? Estrofa, estrofa, estrofa, estrofa. Estrofa, estrofa, estrofa, estrofa. (va marcant les diferents estrofes amb la mà). Si, no?*

t: *(se'l mira i assenteix)*

T: *Si, no? Vale.*

P (5:4). *Veure annex audiovisual, pista 5*

2.4 Activació de coneixements previs

Aquesta dimensió, com ja hem vist és la que mostra més freqüència de tot el segment d'interactivitat ja que abasta un 25 % d'actuacions de l'abans de llegir.

Taula III-20: Presentació resultats dimensió 2.4: activació de coneixements previs.

Categories	f	% de f
2.4.1 Tutor activa els propis coneixements previs tot sol, sense esperar la participació del tutorat.	1	2.17
2.4.2 Tutor inicia l'activació de coneixements previs amb pistes i/o preguntes i Tutor i tutorat entrellacen idees per comprendre i situar el text.	13	28.26
2.4.3 Tutor inicia l'activació dels coneixements previs fent preguntes i/o oferint pistes i el tutorat respon.	9	19.57
2.4.4 Tutor inicia l'activació dels coneixements previs amb una pregunta i el tutorat els activa sense cap altra intervenció.	23	50
2.4.5 El tutorat activa els seus coneixements previs sense intervenció del Tutor.	0	0
Total	46	100

Si ens fixem en les freqüències per categories (Taula III-20), veiem que la que acumula un major nombre de successos és la que es produeix amb una resposta directa del tutorat (2.4.4). En aquest cas, el tutorat activa els seus coneixements previs directament davant la pregunta del tutor, sense requerir cap altre estímul. El tutor, per tant, ha de fer poc esforç cognitiu, ja que només llegeix la pregunta i la seva implicació davant la tasca és també de baix nivell. El tutorat, que respon directament, tampoc no ha de pensar gaire ja que vincula ràpidament els seus coneixements previs amb la temàtica de la lectura i respon sense haver de recórrer a altres estratègies de nivell superior per cercar-la. Així doncs, ens trobem que la categoria que més freqüència acumula en aquest segment requereix una implicació i un repte cognitiu baix per ambdues parts.

En canvi, la implicació del tutor i el tutorat en la resposta augmenta en les dues categories (2.4.2 i 2.4.3) que segueixen en recurrència. El fet d'haver de construir una resposta a partir de pistes i d'enllaç d'idees compartides, fa que l'esforç cognitiu de tots dos membres de la parella augmenti per poder assolir el repte. I també s'evidencia un enriquiment de la resposta.

No és el mateix doncs, exemple de categoria 2.4.4:

T: *Saps què vol dir High School Musical?*

t: *No.*

T: *No?*

t: *Escola de música?*

T: *Si... (fa cara de sorpresa, afirma amb el cap)*

P (18:3). *Veure annex audiovisual, pista 6*

Que, exemple de categoria 2.4.2:

T: *Perquè us semb... perquè et sembla que... diem que un riu dóna vida?*

t: *Perquè ja no queda aigua i no creixen ... ni animals ni res...*

T: *Però jo crec que seria al revés. Si un riu dóna vida, no? Seria que ...(se'l mira esperant resposta)*

t: *Ahh, ah si si.. diem que dóna... (mira el full i subratlla la frase)*

T: *Dóna aigua...*

t: *Ahh si, si..*

P (52:2). *Veure annex audiovisual, pista 7*

Tenint en compte que aquestes dues categories exigeixen fer un pas més enllà de la simple pregunta/resposta que veïem anteriorment i que, entre totes dues, acumulen un percentatge similar al de la categoria de resposta directa per part del tutorat, podem constatar que la proporció entre les dues situacions, gairebé s'arriba a igualar.

Destacar també que l'absència de la participació autònoma o directa tant del tutorat (2.4.5) com la poca recurrència de la intervenció del tutor (2.4.1) indica que es manté present la proposta de treball cooperatiu per damunt del treball individual de cada un dels membres.

2.5 Generació d'hipòtesis

Aquesta dimensió té un pes percentual de gairebé un 12% en la totalitat del segment d'interactivitat. Veiem doncs que no és massa elevat, tot i que considerem que és una dimensió que hauria de tenir més pes específic i mostrar una freqüència més elevada dins el segment d'interactivitat.

Taula III-21: Presentació resultats dimensió 2.5: generació d'hipòtesis.

Categories	f	% de f
2.5.1 Tutor planteja les possibles hipòtesis directament sense fer intervenir el tutorat.	0	0
2.5.2 Tutor promou la generació d'hipòtesis amb pistes i/o preguntes i Tutor i tutorat entrellacen idees en la construcció de les hipòtesis del text.	5	15.63
2.5.3 El Tutor inicia la generació d'hipòtesis amb pistes i/o preguntes i el tutorat elabora una hipòtesi sobre el text.	10	31.25
2.5.4 El Tutor inicia la generació d'hipòtesis amb una pregunta i el tutorat la respon sense cap altra intervenció.	17	53.13
2.5.5 El tutorat planteja les hipòtesis de manera autònoma, sense intervenció del Tutor	0	0
Total	32	100

La categoria que més freqüència presenta és, novament, la que els tutorats responen directament a la pregunta del tutor (2.5.4) (Taula III-21). En aquest cas, al tractar-se de fer hipòtesis sobre el text que van a llegir i no haver de ser certes, tot i que sí ajustades a la lectura i els elements que poden pista aquesta actuació, interpretem que els alumnes tutorats es llencen més directament a

donar una resposta perquè saben que no és una resposta definitiva. Al ser condicional no marca tant. No fa tanta por equivocar-se. Vegem-ho:

T: De què us sembla que parlarà?

t: No ho sé, d'un camí. Pel títol d'un camí, no ho sé.

P (49:3). *Veure annex audiovisual, pista 8*

Per altra banda, també veiem que la següent categoria amb més freqüència registrada és la que propicia que l'alumne tutor doni pistes al tutorat per tal que aquest pugui arribar a la resposta. I, seguidament, la que el tutor a més a més de donar pistes, elabora una part de la resposta per enllaçar idees amb el tutorat per arribar a generar la hipòtesi per sí mateix, tot i que incorporant les idees compartides pel tutorat. Totes dues situacions preses de manera conjunta, de nou, s'aproximen fins quasi igualar la resposta directa per part del tutorat.

Podem apreciar la generació d'hipòtesis de la categoria 2.5.3 en aquest registre audiovisual:

T: I de què ens informará?

...

T: Mira una mica la fotografia... a veure... (assenyalant la fotografia del full d'activitats)

t: De Thierry Henry...

T: "Vale, pues comencem a llegir?"

P (17:4). *Veure annex audiovisual, pista 9*

Constatem també, que com passava en l'apartat anterior, les opcions extremes en les que s'imposaria més un treball individual que en equip, queden sense cap freqüència registrada.

2.7 Intervenció del professorat

Com hem pogut observar, la intervenció del professorat en aquest segment d'interactivitat és molt baix (1.09%).

S'observa (Taula III-22) que el professorat no intervé gairebé gens en aquest segment. I en les poques ocasions que ho fa, és a demanda dels tutors. Els tutors que, en aquest sentit, propicien la intervenció del professorat ho fan tan sols per assegurar-se d'algun aspecte relacionat amb el desenvolupament del programa.

En els enregistraments audiovisuals no es pot veure què és el que fa el professorat quan no intervé directament amb alguna de les parelles. Tenim però el seu testimoni a través dels grups focals realitzats i les entrevistes.

Per una banda, manifesten que la seva presència pot coartar de vegades l'activitat de la parella:

6. Resultats

M(5): *Es el que dèiem que si ens apropem molt a la parella trenquem el rol i es paren volent dir: Per què m'estàs mirant? Què fas? I llavors... vull dir que la nostra presència, jo penso que els talla.*

Per l'altra, expressen algunes de les activitats que fan mentre els alumnes treballen en parelles:

M(7): *...també dedicar-te a fer altres coses, a observar i tot això...*

Així doncs, tot i no tenir les evidències audiovisuals en aquest segment d'interactivitat ja que no es produeix intervenció directa més que en dues ocasions, sabem que estan fent altres tasques també relacionades amb el programa.

Taula III-22: Presentació resultats dimensió 2.7: intervenció professorat.

Categories		f	% de f
2.7.1 Respecte el desenvolupament del programa	2.7.1.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t.	0	0
	2.7.1.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.	2	100
	2.7.1.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t.	0	0
	2.7.1.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.	0	0
2.7.2 Respecte el text/full d'activitats.	2.7.2.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t.	0	0
	2.7.2.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.	0	0
	2.7.2.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t.	0	0
	2.7.2.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.	0	0
2.7.3 Respecte la qualitat del treball de la parella o d'algun dels seus membres.	2.7.3.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t.	0	0
	2.7.3.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.	0	0
	2.7.3.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t.	0	0
	2.7.3.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.	0	0
Total		2	100

6.1.2.2.3. Resultats segment d'interactivitat: 3. DURANT LA LECTURA

En aquest apartat s'analitzaran les dimensions 3.2 Lectura conjunta; 3.3 Lectura PPP i 3.5 Intervenció professorat. Les categories matisades en gris (3.1 Lectura del tutor; 3.4 Valoracions qualitat de la lectura) es presentaran en l'apartat de l'autoconcepte lector.

RESULTATS GLOBAIS DIMENSIONS DURANT LA LECTURA:

A nivell general per aquest segment observem que les freqüències de lectures són molt similars i que la diferència la marca, de nou, com ja hem vist en l'anterior segment l'escassa intervenció del professorat. Passem, seguidament a analitzar els resultats de les dimensions que presentem en aquest apartat (Taula III-23).

Taula III-23: presentació resultats segment d'interactivitat 3: durant la lectura.

Dimensions	f	% de f
3.1 Lectura tutor.	59	24.89
3.2 Lectura conjunta.	59	24.89
3.3 Lectura PPP.	58	24.47
3.4 Valoracions qualitat lectura.	58	24.47
3.5 Intervenció professorat.	3	1.28
Total	237 (16.75%) ¹⁵	100

3.2 Lectura conjunta

En la mostra de parelles analitzada es realitzen 59 de les 60 lectures conjuntes que estava previst que es fessin.

Com ja hem esmentat per poder accedir a la comprensió del text es fa necessari poder descodificar-lo amb una certa facilitat i fluïdesa. L'objectiu de la lectura conjunta és que, seguint el tutor com a model, el tutorat no tingui dificultats de descodificació en llegir el text per primera vegada. Per això en aquesta lectura és molt important que tutor i tutorat s'exercitin en l'escolta activa mentre llegeixen. L'esforç cognitiu que es demana als alumnes en aquest cas és elevat i requereix d'alta concentració i atenció en la lectura.

Taula III-24: Presentació resultats dimensió 3.2: lectura conjunta.

Categories	f	% de f
3.2.1 Tutor i tutorat llegeixen i s'escolten activament.	32	54.24
3.2.2 Tutor llegeix i tutorat no escolta.	1	1.69
3.2.3 Tutor escolta i tutorat llegeix.	0	0
3.2.4 Tutor i tutorat no s'escolten.	26	44.07
Total	59	100

S'observa (Taula III-24) que hi ha proporcions similars entre les parelles que utilitzen la lectura conjunta de manera adequada i les que no.

Si aprofundim una mica més en les dades que tenim, per tal de trobar la causa d'aquestes diferències, en la distribució per centres veiem clarament que es tracta d'una lectura que els alumnes realitzen adequadament (lectura/escolta activa) segons el centre al que pertanyin (Taula III-25). Hi ha dos centres (A i E) en els quals l'execució de totes les parelles en aquesta lectura és correcta i, n'hi ha dos més (C i D) en què la majoria dels alumnes no realitzen les lectures

¹⁵ Percentatge d'interaccions del segment dins el còmput total d'interaccions dels segments que componen la Seqüència Didàctica.

seguint les indicacions de llegir i escoltar alhora per poder sincronitzar el temps de lectura i que aquesta serveixi per a l'objectiu que està previst.

Taula III-25: Distribució lectures per categories i per centres

Centres	3.2.1	3.2.2	3.2.3	3.2.4
A	12 (37.5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
B	5 (15.64%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (18.75%)
C	2 (6.24%)	1 (100%)	0 (0%)	9 (28.13%)
D	1 (3.12%)	0 (0%)	0 (0%)	11 (42.31)
E	12 (37.5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Total	32 (100%)	1 (100%)	0 (0%)	26 (100%)

Per últim, hi ha un centre (B) en el que les parelles oscil·len entre la lectura i l'escolta activa i els que no la fan. Val la pena fer notar que, donat que hi ha dos centres en què totes les parelles enregistrades realitzen correctament aquesta lectura, es tracta d'una conducta que es pot aprendre i que, per tant, cal ensenyar-la correctament. Explicant els objectius, fent un modelatge i seguint l'execució de les parelles i la seva evolució i millora en aquest tipus de lectura segurament s'assolirien resultats més satisfactoris que permetrien obtenir els objectius proposats.

Referent a les adaptacions que fan els propis centres sobre el programa, volem destacar que en un dels centres (E) que totes les seves parelles realitzen correctament la lectura conjunta, ha fet una petita variació i, en comptes de fer una lectura simultània, han optat per fer una lectura alternativa. Aquesta lectura consisteix en anar llegint el text per frases per poder facilitar la lectura i no haver de focalitzar tant l'atenció en els dos processos alhora.

Creiem interessant poder mostrar aquests tres tipus de lectures¹⁶ esmentats i, per això, podem consultar els següents registres audiovisuals:

Mostra de la categoria 3.2.1:

Lectura conjunta: P (30:4). *Veure annex audiovisual, pista 10*

Lectura alternativa: P (22:1). *Veure annex audiovisual, pista 11*

Mostra de la categoria 3.2.4:

Lectura conjunta: P (37:8). *Veure annex audiovisual, pista 12*

¹⁶ Per no fer més feixuga la lectura, en l'annex audiovisual i en les pistes indicades, es troben les lectures que fan aquests alumnes en aquestes mostres audiovisuals.

3.3 Lectura PPP¹⁷

De la mostra total de parelles analitzada, es realitza aquesta lectura en 58 sessions. Veiem com es distribueixen per categories en la taula III- 26.

Taula III-26: Presentació resultats dimensió 3.3: lectura PPP

Categories	f	% de f
3.3.1 El Tutor rectifica l'error/omissió del tutorat directament, tutorat incorpora la correcció i segueix llegint.	34	17.17
3.3.2 El Tutor marca els errors amb un gest/expressió, fa una pausa i dóna pistes, entre tots dos rectifiquen l'errada, tutorat incorpora la correcció i segueix llegint.	27	13.64
3.3.3 El Tutor marca els errors amb un gest/expressió, fa una pausa i dóna pistes, el tutorat troba la resposta, incorpora la correcció i segueix llegint.	55	27.77
3.3.4 El Tutor marca els errors amb un gest/expressió, fa una pausa i el tutorat rectifica l'error i segueix llegint.	31	15.66
3.3.5 El tutorat comet un error, se n'adona i rectifica l'error sense la intervenció del Tutor.	39	19.70
3.3.6 El tutorat llegeix correctament, sense cometre errors.	12	6.06
Total	198	100

Veiem que en aquesta dimensió es comptabilitzen freqüències en les sis categories plantejades. La que menys incidència té, lògicament, és la que el tutorat llegeix sense cometre errors. La categoria que mostra un major nivell de recurrència és la que intervé el tutor donant una pista davant d'un error del tutorat i aquest rectifica l'error i segueix llegint.

t: *Que s'han emportat...*

T: *(li toca l'espatlla i s'espera uns segons abans de donar la pista)*

T: *torna a llegir entre el s'han... i el...*

t: *apropat a les...*

T: *Molt bé.*

P (17:12). *Veure annex audiovisual, pista 13*

La tècnica de lectura PPP requereix d'una formació i una certa pràctica. El mateix professorat, en els grups focals, expressa la dificultat de portar-la a la pràctica i els entrebancs amb els que s'anava trobant l'alumnat referint-se sobretot a la utilització de la Pauta i la Pista (les dues primeres P) de la tècnica PPP:

M (3): *Majoritàriament sí que l'han seguit, però hi ha alguns nens que encara és ara que no fan ben bé el mètode. A veure, fan la pausa i ja està, ja ho arreglen directament. Diuen l'errada sense deixar que l'altre...ells donen la pista, molts he vist que directament diuen mira vés fent, saps, vull dir...això és la reacció, però perquè també nosaltres ho fem així. Sempre anem més "de pressa", no els donem espai d'error o de buscar els errors. Això ells mateixos a l'autoavaluació ho han dit.*

M(8): *Aquí hi ha de tot, sobretot els tutors que és els que ho han valorat. Molts es queixaven...és que no em donava temps ni que li fes així, perquè ella o ell mateix ja s'adonava que s'equivocava.*

¹⁷ Recordem que la tercera P referida a la ponderació s'analitzarà en l'apartat de resultats de l'autoconcepte lector.

6. Resultats

Segons la informació extreta dels qüestionaris finals realitzats a l'alumnat tutor, aquests consideren en un 76% que és un mètode adequat per ajudar els tutorats a millorar la lectura. Així mateix, el 70% de l'alumnat tutorat corrobora la validesa de la tècnica amb les seves respostes.

En aquest sentit, algunes de les opinions dels tutors recollides en els grups focals són:

- Està molt bé aquest mètode. Perquè ho fèiem molt sovint. (T 2)¹⁸*
- És un gran mètode per aprendre. Ha estat molt bé perquè així l'altra persona ho feia. (T 6)*
- Està molt bé perquè el teu company se n'adona si s'equivoca. (T 7)*
- A vegades va bé però a vegades llegeix tan ràpid que no et dona temps de parar-lo. (T 18)*
- Jo crec que va servir perquè la gent llegeixi millor. (T 19)*
- Està molt bé perquè ajudes molt a la parella. (T 3)*

Els tutorats, per la seva banda, apunten que:

- Quasi sempre sabia en què m'equivocava. (t 4)*
- Quan t'equivocaves estava molt bé que t'avisessin. (t 20)*
- M'ha anat bé perquè m'encallo en moltes paraules. (t 5)*
- Podia anar més tranquil quan llegia. (t 17)*

Tot i així, també hi ha alumnes, tant tutors com tutorats, que no veien massa clara la utilitat de la tècnica i així ho expressaven també en els grups focals:

- Et "liaves" molt. Estava molt bé però a vegades era un "lio". (T 4)*
- Era una mica pesat. No l'hem fet servir gaire. (T 17)*
- No ha anat molt bé perquè ens "liàvem" molt i a mi no m'agradava i al meu tutor tampoc. (t 4)*
- Perquè a vegades ho faig bé i ell em diu que està malament. (t 13)*

L'ús de la tècnica pròpiament dita, que es concentra en les tres categories centrals (3.3.2, 3.3.3 i 3.3.4), segons el diferent nivell de bastida que precisi l'alumne tutorat, s'eleva a gairebé un 60% de freqüència en les sessions analitzades; mentre que les altres tipologies de correccions dels errors, queden més enrere.

L'autocorrecció de l'error per part del tutorat amb gairebé el 20% de freqüència, ens fa suposar que la lectura amb audiència que es realitza en aquesta dimensió fa que el tutorat estigui més pendent dels propis errors que si fos una lectura individual. I d'aquesta manera, els pugui corregir directament, la qual cosa afavoreix l'exercitació dels processos de control i regulació autònoma en la seva lectura.

A banda d'això, els processos de bastida que s'originen en la correcció de l'error per part del tutor, ajuden a prendre consciència dels errors comesos i, no tan sols això, sinó que a més a més

¹⁸ S'ordena l'alumnat tutor (T) de l'1 al 60, també l'alumnat tutorat (t) de l'1 al 60.

donen l'oportunitat als tutorats a corregir per sí mateixos l'error, la qual cosa afavoreix la millora de la lectura per aquests alumnes.

Veiem també que, tot i haver format els alumnes en la tècnica PPP, es continua produint la correcció directa per part del tutor (3.3.1). Aquesta és l'opció que exigeix menys implicació i menys responsabilitat al tutorat i, per tant, la que en principi, menys aprenentatges aporta.

3.5 Intervenció del professorat

Seguim veient (Taula III-27) com en aquest segment d'interactivitat, i en les situacions filmades, la dimensió que fa referència a la participació del professorat es manifesta amb freqüències tan baixes que es mostren irrellevants per al seu anàlisi. Tot i així, el fet de la poca participació del professorat en aquest segment interpretem que pot tenir a veure amb dues coses.

Taula III-27: Presentació resultats dimensió 3.5: intervenció del professorat.

Categories		f	% de f
3.5.1 Respecte el desenvolupament del programa	3.5.1.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t.	0	0
	3.5.1.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.	1	33.33
	3.5.1.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t.	0	0
	3.5.1.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.	0	0
3.5.2 Respecte el text/full d'activitats.	3.5.2.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t.	0	0
	3.5.2.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.	1	33.33
	3.5.2.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t.	0	0
	3.5.2.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.	1	0
3.5.3 Respecte la qualitat del treball de la parella o d'algun dels seus membres.	3.5.3.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t.	0	0
	3.5.3.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.	0	0
	3.5.3.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t.	0	0
	3.5.3.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.	1	33.34
Total		3	100

Per una banda, el professorat, prèviament al desenvolupament de les sessions, ha fet una bona preparació de totes les condicions d'intervenció, materials, infraestructura i formació dels alumnes, que permet que durant el desenvolupament de les sessions, no hagi calgut la seva presència directa per tota la tasca feta prèviament.

També té a veure, en la mateixa línia que dèiem en el segment d'inici de l'activitat, que el professorat cedeix realment el control a les parelles d'alumnes i la seva intervenció física és molt poc visible en el moment de realització de les activitats.

6.1.2.2.4. Resultats segment d'interactivitat: 4. DESPRÉS DE LLEGIR

En aquest apartat s'analitzaran les dimensions 4.1 Comprovació d'hipòtesis i prediccions; 4.2 Fer preguntes i respondre-les; 4.3 Identificació d'idees principals; 4.4 Resolució de dubtes de comprensió del tutorat i 4.6 Intervenció del Professorat. La dimensió 4.5 Valoracions qualitat de tasca (en gris a la taula) s'analitzarà en l'apartat d'autoconcepte lector.

RESULTATS GLOBALS DIMENSIONS DESPRÉS DE LLEGIR

Taula III-28: Presentació resultats segment d'interactivitat 4: després de llegir.

Dimensions	f	% de f
4.1 Comprovació d'hipòtesis i prediccions.	18	3.05
4.2 Fer preguntes i respondre-les	394	66.67
4.3 Identificació d'idees principals	18	3.05
4.4 Resolució de dubtes de comprensió del tutorat	11	1.86
4.5 Valoracions qualitat de tasca	130	21.99
4.6 Intervenció Professorat.	20	3.38
Total	591	100
	(41.77%) ¹⁹	

Partint dels resultats globals d'aquest segment, a la taula III-28, veiem que la dimensió de fer preguntes i respostes (4.2) aglutina la freqüència més alta amb diferència amb les altres dimensions que conformen el segment d'interactivitat. En canvi, les dues dimensions que també fan referència directa a la comprensió lectora com són la comprovació d'hipòtesis (4.1) i la identificació d'idees principals (4.3) han quedat a uns nivells molt per sota d'aquesta dada. La comprovació d'hipòtesis és una categoria que es relaciona amb la generació d'hipòtesis que es produeix en el segment d'abans de llegir, per tant, revisarem els percentatges de generació d'hipòtesis i els de comprovació per tal de veure'n la relació entre ells. En la dimensió d'identificació d'idees principals, entenem que la poca recurrència obtinguda en relació a la dimensió que aglutina el nucli de les preguntes de comprensió pot ser deguda a què enlloc de formular la identificació d'idees principals en una única pregunta, es treballen les idees principals del text de manera parcial, quedant aquestes incloses en la dimensió 4.2.

Veiem cada una de les dimensions amb el seu desplegament per categories.

4.1 Comprovació d'hipòtesis i prediccions

Tal i com hem vist, aquesta dimensió representa un 3.05% de la totalitat del segment en la que es troba. A la taula III-29, podem veure la distribució de les conductes específiques observades.

¹⁹ Percentatge d'interaccions del segment dins el còmput total d'interaccions del total de segments de la sessió.

Taula III-29: Presentació resultats dimensió 4.1: comprovació d'hipòtesis i prediccions.

Categories	f	% de f
4.1.1 El Tutor, sense demanar la intervenció del tutorat, fa referència directament a l'acompliment de les hipòtesis fetes (resposta directa del Tutor).	0	0
4.1.2 El Tutor pregunta sobre les hipòtesis i conjuntament amb la participació del tutorat construeixen la resposta (resposta construïda entre els dos amb la guia del Tutor).	4	22.22
4.1.3 El Tutor pregunta sobre les hipòtesis i dóna pistes al tutorat per poder respondre. El tutorat respon (resposta construïda pel tutorat amb la guia del tutor).	2	11.11
4.1.4 El Tutor llegeix la pregunta del full d'activitats que es refereix a la comprovació de les hipòtesis del text i el tutorat la respon sense cap altra intervenció (resposta directa del tutorat).	11	61.11
4.1.5 El tutorat comprova les hipòtesis de manera autònoma, sense la intervenció del Tutor (resposta construïda autònomament per part del tutorat).	1	5.56
Total	18	100

Com dèiem, aquesta dimensió va lligada amb la generació d'hipòtesis del segment d'abans de llegir. Per això, a la taula III-30, confrontem els dos sistemes de categories per tal de fer evidents les dades que en resulten.

Taula III-30: Vinculació dimensions 2.5 i 4.1.

Categories generació d'hipòtesis	f	% de f	Categories comprovació d'hipòtesis	f	% de f
2.5.1 Tutor planteja les possibles hipòtesis directament sense fer intervenir el tutorat.	0	0	4.1.1 El Tutor, sense demanar la intervenció del tutorat, fa referència directament a l'acompliment de les hipòtesis fetes (resposta directa del Tutor).	0	0
2.5.2 Tutor promou la generació d'hipòtesis amb pistes i/o preguntes i Tutor i tutorat entrellacen idees en la construcció de les hipòtesis del text.	5	15.63	4.1.2 El Tutor pregunta sobre les hipòtesis i conjuntament amb la participació del tutorat construeixen la resposta (resposta construïda entre els dos amb la guia del Tutor).	4	22.22
2.5.3 El Tutor inicia la generació d'hipòtesis amb pistes i/o preguntes i el tutorat elabora una hipòtesi sobre el text.	10	31.25	4.1.3 El Tutor pregunta sobre les hipòtesis i dóna pistes al tutorat per poder respondre. El tutorat respon (resposta construïda pel tutorat amb la guia del tutor).	2	11.11
2.5.4 El Tutor inicia la generació d'hipòtesis amb una pregunta i el tutorat la respon sense cap altra intervenció.	17	53.13	4.1.4 El Tutor llegeix la pregunta del full d'activitats que es refereix a la comprovació de les hipòtesis del text i el tutorat la respon sense cap altra intervenció (resposta directa del tutorat).	11	61.11
2.5.5 El tutorat planteja les hipòtesis de manera autònoma, sense intervenció del Tutor	0	0	4.1.5 El tutorat comprova les hipòtesis de manera autònoma, sense la intervenció del Tutor (resposta construïda autònomament per part del tutorat).	1	5.56
Total	32	100	Total	18	100

Tenint en compte aquestes dades confrontades, podem observar que es mantenen amb freqüències similars les categories 1, 2 i 5. Mentre que es produeixen diferències entre la 3a i la 4a, que en ambdós casos disminueixen. En el cas del nivell 3, pot ser degut a la menor necessitat

dels alumnes tutorats de mantenir el nivell de bastida anterior ja que, un cop plantejada la hipòtesi prèvia a la lectura, el tutorat ja la coneix i no necessita que el tutor segueixi guiant tant de prop el procés de comprovació que es produeix posteriorment.

També observem que contràriament al què podríem pensar, no augmenta, en canvi, el nombre de tutorats que responen de manera autònoma davant el plantejament de comprovar la hipòtesi formulada a l'inici de la lectura. Donat que també veiem que el nivell de recurrència disminueix entre la generació d'hipòtesis i la comprovació, podem entendre que el fenomen que es produeix és que no es comproven totes les hipòtesis que prèviament s'han formulat. Almenys no es produeix aquesta comprovació de manera directa, formulada amb una pregunta.

4.2 Fer preguntes i respondre-les

Aquesta dimensió representa un 66.67% dins del segment en què s'inclou. Veiem com es distribueixen les actuacions observades per categories per tal de poder-les analitzar (Taula III-31).

Taula III-31: Presentació resultats dimensió 4.2: fer preguntes i respondre-les.

Categories	f	% de f
4.2.1 El Tutor fa una pregunta i ell sol la respon (resposta directa del Tutor).	6	1.52
4.2.2 El Tutor fa una pregunta, dóna pistes i conjuntament amb la participació del tutorat entrellacen idees i troben la resposta (resposta construïda entre els dos amb la guia del Tutor).	106	26.90
4.2.3 El Tutor fa una pregunta i dóna pistes per ajudar el tutorat a respondre-la (resposta construïda pel tutorat amb la guia del tutor).	118	29.95
4.2.4 El Tutor fa una pregunta i el tutorat la respon directament (resposta directa del tutorat).	135	34.26
4.2.5 El tutorat fa una pregunta i la respon, de manera autònoma sense la intervenció del Tutor (resposta construïda autònomament per part del tutorat).	5	1.27
4.2.6 El Tutor dóna pistes i/o una resposta errònia al tutorat.	9	2.28
4.2.7 El Tutor no corregeix una resposta errònia del tutorat.	15	3.82
Total	394	100

En aquest segment es concentra el gruix de la comprensió de les lectures. Per això també és la dimensió que major nombre de registres presenta de tot el segment.

Mirant els resultats, podem veure que hi ha algunes categories que són força irrelevantes degut a la poca recurrència que han obtingut. Ens referim a la categoria 4.2.1, la 4.2.5, la 4.2.6 i la 4.2.7. Les dues darreres fan referència a les possibles errades que es poden donar en el treball entre alumnes. La baixa freqüència obtinguda en relació a les altres categories observades, ens condueix a considerar, de manera prudent, que els alumnes tutors poden ajudar els seus

companys sense cometre massa errors. És una bona dada per tenir en compte davant un dels arguments que, de vegades, poden condicionar la posada en pràctica de la tutoria entre iguals a les aules. A partir de les dades recollides, es constata que sí, que es cometen errors (al voltant d'un 6%), però que en tot cas no són errors significatius davant el volum de preguntes i respostes correctes que també s'observen.

Les categories 4.2.1 i 4.2.5, que també presenten baixes freqüències dins d'aquest segment, es refereixen a les actuacions autònomes i individuals per part de tutors i tutorats. En aquest cas, també entenem que constitueixen un registre anecdòtic, que no arriba al 3%, i que, per tant, no ens cal fer cap més consideració.

El gruix d'intervencions, es reparteix en aquest cas entre la situació de tutoria amb més o menys necessitat de bastida per part del tutorat (categories 4.2.2 i 4.2.3) i a la categoria de resposta directa del tutorat davant la pregunta del tutor (categoria 4.2.4).

Fent una anàlisi una mica més a fons sobre el tipus de preguntes que es responen d'una o altra manera, recollim algunes dades interessants sobre el tipus de pregunta que predomina en cada una de les categories que ens permeten fer una interpretació més acurada d'aquestes dades inicials. Advertim que el nostre propòsit no és indagar sobre els tipus de preguntes que es realitzen durant les sessions, sinó veure segons els tipus de preguntes, quins són els mecanismes que les parelles activen per poder respondre i que presenten més freqüència, per tal de mirar de donar-hi una possible interpretació.

Taula III-32: Presentació recurrència tipus de preguntes de comprensió.

	Literal	Síntesi / reorganitzativa	Inferencial / interpretativa	Profunda / crítica	Total
4.2.2	23 (18.55%)* ²⁰ (21.70%)** ²¹	34 (41.46%)* (32.08%)**	44 (30.34%)* (41.51%)**	5 (62.5%)* (4.71%)**	106 (100%)**
4.2.3	29 (23.39%)* (24.58%)**	32 (39.02%)* (27.12%)**	55 (37.93%)* (46.61%)**	2 (25%)* (1.69%)**	118 (100%)**
4.2.4	72 (58.06%)* (53.34%)**	16 (19.51%)* (11.85%)**	46 (31.73%)* (34.07%)**	1 (12.5%)* (0.74%)**	135 (100%)**
Total	124 (100%)*	82 (100%)*	145 (100%)*	8 (100%)*	359

Veiem (Taula III-32) que el gruix del tipus de comprensió que es treballa en les parelles observades comprèn majoritàriament preguntes de comprensió literal, de síntesi i de tipus

²⁰ Freqüència del tipus de pregunta i percentatge en funció del total de categories.

²¹ Percentatge del tipus de pregunta dins la categoria corresponent.

interpretatiu o inferencial. Hi ha molt poques actuacions observades referents a preguntes i respostes de comprensió profunda o crítica.

Observant les tendències que ens marquen aquestes dades, podem extreure idees interessants. En primer lloc, podem dir que la categoria 4.2.4 acumula un major percentatge de preguntes literals (58.06%), que les altres categories que compten amb els processos de bastida entre tutor i tutorat. Les preguntes literals requereixen un menor esforç cognitiu que les preguntes dels altres tipus de comprensió i, per tant, és lògic que els tutorats les puguin respondre directament en major proporció, sense precisar l'ajuda en bastida dels tutors.

També veiem que la tendència a trobar evidències de preguntes literals decreix en les altres categories i, en canvi, augmenten en tots dos casos (4.2.2 i 4.2.3) i de manera progressiva, les preguntes de síntesi/reorganització i de comprensió inferencial/interpretativa respectivament (4.2.2: 32.08% i 41.51% / 4.2.3: 27.12% i 46.61%). S'aprofiten així els processos d'ajuda en bastida proporcionats pels tutors per tal de dur els tutorats cap a la resposta, que ells per sí mateixos no haguessin pogut elaborar.

S'observa que les preguntes de tipus inferencial mantenen registres pròxims en totes tres categories i també que són les més nombroses en el recompte total de tipus de preguntes.

Sabem que a mida que augmenta l'exigència cognitiva de les preguntes és més clar que el treball en tutoria entre iguals pren sentit i es pot desenvolupar al màxim de les seves possibilitats. Recordem que per poder millorar la comprensió lectora caldrà que un lector més expert, el tutor, guiï al lector que disposa de menys estratègies, el tutorat, en el camí de desenvolupament de la comprensió a partir de preguntes que vagin més enllà del què ja podrien resoldre tots sols de manera individual.

Mostrem a continuació a què ens referim quan parlem de les categories 4.2.4, 4.2.3 i 4.2.2 en situacions de preguntes de comprensió inferencial per tal d'il·lustrar els processos de menys a més bastida:

Per a la categoria 4.2.4:

T: *Qui escriu el diari, un noi o una noia?*

t: *Una noia.*

T: *I quina edat creieu que té?*

t: *12... anys.*

T: *Vale.*

P (38:21 i 22). *Veure annex audiovisual, pista 14*

Per a la categoria 4.2.3:

T: *Qui explica el conte, el narrador o un personatge?*

t: *Un personatge.*
 T: *(fa que no amb el cap).*
 t: *Un personatge.*
 T: *A vegades parlen els personatges però, el narrador...*
 P (40:12). *Veure annex audiovisual, pista 15*

I per a la categoria 4.2.2:

T: *La història de Harry Potter és una història còmica, tràgica o de ficció?*
 t: *Ehhh... "Tràgica" (ho diu en castellà).*
 T: *"¿Tràgica?" (segueix en castellà)*
 t: *Mmmm...*
 T: *Saps lo que és... "¿còmico?"*
 t: *Sí, que son... (fa uns senyals amb la mà, de vinyetes)*
 T: *Eso es un cómic. Còmica es que fa gràcia. De comèdia vale?*
 t: *Si..*
 T: *Tràgica? Tràgica què vol dir?*
 t: *Una peli de por...*
 T: *No, tràgica vol dir que és de plorar... que et fa plorar*
 t: *Mm (assenteix amb el cap).*
 T: *O de ficció. Saps lo que és ficció?*
 T: *No*
 T: *Que té... que no és de... que no és "reial", com per exemple aquí... o per exemple un conte, els contes que són de ficció són "fàbules". Perquè no... no són de veritat. Perquè, per exemple, tu no vas caminant per un bosc i et trobes una fada... i els arbres et parlen, a què no?*
 t: *No*
 T: *"Pues llavorens" què creus que serà?*
 t: *De ficció*
 T: *De ficció, molt bé.*
 T: *També de ficció vol dir que veus explosions i coses, vale?*
 P (17:7). *Veure annex audiovisual, pista 16*

Veiem doncs que la tercera situació és la més enriquidora, la que propicia el diàleg, l'intercanvi d'idees entre els dos membres de la parella. La tutora, en aquest cas, té el repte cognitiu de no donar la resposta directament al tutorat sinó d'oferir-li pistes, idees i coneixements que puguin guiar el tutorat per tal de poder arribar a la resposta realitzant processos de relació, inferència i reflexió davant d'una pregunta que, d'entrada, no coneix la resposta.

Es tracta doncs, de fer-lo anar més enllà del què ja sap i plantejar preguntes o pistes que exigeixin activar els processos de pensament complex que es requereixen per poder fer associacions d'idees i coneixements que li permetin arribar a la resposta. D'aquesta manera, els papers de tutor i tutorat es complementen, s'ajusten i es combinen per afavorir situacions d'aprenentatge enriquidores per a tots dos alumnes.

En aquest sentit, el professorat manifesta en els grups focals que tant els tutors com els tutorats aprenen en aquest procés de comprensió guiada. Destaquen la millora de la lectura i la comprensió tant en tutors i tutorats. Apunten també millores en aspectes d'expressió i entonació

en la lectura dels textos, així com aprenentatge de nou vocabulari i aspectes de fluïdesa lectora i velocitat.

Els tutors, en els qüestionaris, responen en un 100% que han après ensenyant. Afirmen, igualment, que han millorat molt la comprensió (87.83%) i la pronunciació i entonació en la lectura dels textos (82.03%).

Els tutorats també responen en un 96.67% dels qüestionaris que es pot aprendre d'un company. Reconeixen que han millorat molt la comprensió dels textos (63.33%) i també en la pronúncia i entonació (78.33%).

4.3 Identificació d'idees principals

Aquesta dimensió aplega una càrrega percentual de 3.05% dins el segment d'interactivitat de després de llegir.

Taula III-33: Presentació dimensió 4.3: identificació d'idees principals.

Categories	f	% de f
4.3.1 El Tutor és el qui verbalitza les idees principals del text, sense la intervenció del tutorat (resposta directa del Tutor).	1	5.55
4.3.2 El Tutor pregunta al tutorat sobre les idees principals del text, dóna pistes i conjuntament, amb la participació del tutorat, construeixen la resposta. (resposta construïda entre els dos amb la guia del Tutor).	9	50
4.3.3 El Tutor demana i pauta (amb pistes, idees,...) al tutorat sobre les idees principals (resposta construïda pel tutorat amb la guia del Tutor).	6	33.34
4.3.4 El Tutor demana al tutorat que enumeri les idees principals de la lectura i el tutorat respon (resposta directa del tutorat).	2	11.11
4.3.5 El tutorat, sense la intervenció del Tutor, esmenta les idees principals del text (resposta construïda autònomament per part del tutorat).	0	0
Total	18	100

Destaquem d'aquesta dimensió la prevalença, de nou, dels processos de mediació en la construcció conjunta de respostes (Taula III-33). Es tracta d'una dimensió amb poc registre de freqüències per les raons esmentades a l'inici del segment d'interactivitat de després de llegir. Veiem que la major part d'actuacions registrades estan concentrades en els processos d'intercanvi que es generen entre tutor i tutorat i que van més enllà de la formulació senzilla d'una pregunta per part del tutor i la resposta directa per part del tutorat.

El procés d'identificació d'idees principals és un procés complex que requereix una certa destresa en l'ús d'estratègies de síntesi i resum que, generalment els tutorats no dominen. És per aquest motiu que creiem que es fa necessària la intervenció del tutor per poder guiar en el procés d'elaborar una bona síntesi del text.

T: Perquè podem dir que el riu dóna vida. Penseu els tres aspectes de la vida de les persones que, segons el text, es veuen afectats pel riu.

t: *Ehhh*

T: *O sigui, perquè podem dir que el Nil dóna vida.*

T: *Tenint en compte de que... tenint en compte de que hi ha en el Nil... bueno lo que hem dit en els avantatges que... dóna servei a moltes persones... que les persones viuen allà... qui... perquè diem que el riu té vida?*

t: *Perquè...o sigui al riu Nil... a dintre del riu hi ha molts, hi ha molta...(inaudible)*

T: *Vale i apart d'això, a fora del riu Nil... passen moltes persones... allà les persones... tota la gent d'Egipte... llavors, perquè creus que diuen que el riu té vida?*

t: *Perquè allà hi ha moltes persones...*

T: *Perquè hi ha moltes persones.*

T: *Vale molt bé.*

P(52:8) *Veure annex audiovisual, pista 17*

En aquest diàleg es fa patent que la tutorada si hagués hagut de respondre tota sola a la pregunta formulada, s'hagués quedat amb la idea de la vida que hi ha dins el riu. I no hagués anat més enllà d'aquesta idea. La tutora, s'esforça en donar-li pistes per tal que elabori una idea més global del què es refereix el text quan diu que el Nil dóna vida. Tot i no arribar a fer una resposta completa, l'esforç cognitiu de la tutora donant pistes i parafrasejant la pregunta per tal de fer-la més entenedora a la seva companya ja representa un aprenentatge per a ella. La tutorada, com dèiem, en trobar-se que la seva tutora la fa pensar una mica més enllà del seu raonament inicial fa un esforç també per poder donar una resposta més elaborada que la primera que li ha vingut al cap per contestar. D'aquesta manera, construint i oferint pistes per arribar a fer una resposta més elaborada que la que inicialment proposa la tutorada és com es pot avançar i millorar la comprensió lectora.

Així doncs, es tracta de fer visibles les estratègies de pensament que usa la tutora per poder respondre la pregunta compartint-les amb la tutorada i així poder servir de model per aprendre la pertinència de la seva utilització i dotar-se de més estratègies per millorar la comprensió autònoma dels textos.

4.4 Resolució de dubtes de comprensió del tutorat

Amb un 1.86 % d'incidència en aquest segment d'interactivitat, aquesta dimensió creada *ad hoc*, ens ha permès recollir alguns dubtes sorgits de la pròpia activitat de lectura a l'aula. S'observa que la majoria d'aquests dubtes es produeixen en el si de l'activitat de la parella durant la realització de les activitats de comprensió. A la taula III-34, es recullen les conductes observades.

Aquesta dimensió no segueix l'estructura del programa ni es contempla com una activitat específica a desenvolupar en el després de llegir. Es va considerar que seria interessant registrar aquelles actuacions més espontànies que es produïssin fruit de la mateixa lectura i comprensió

6. Resultats

dels textos treballats. Per això, són dubtes que el tutor no ha pogut preparar-se prèviament ja que sorgeixen durant el mateix procés de treball.

Interpretem l'alt percentatge de dubtes que no sap resoldre el tutor en aquest sentit de manca de preparació prèvia, així com també la resposta directa que pot donar aquest si coneix la resposta.

Taula III-34: Presentació resultats dimensió 4.4: resolució de dubtes de comprensió del tutorat.

Categories	f	% de f
4.4.1 El Tutor no sap la resposta.	5	45.45
4.4.2 El Tutor respon directament el dubte plantejat pel tutorat.	3	27.28
4.4.3 El Tutor dóna pistes i el Tutor i el tutorat entrellacen idees per trobar la resposta.	1	9.09
4.4.4 El Tutor dóna pistes i el tutorat resol el dubte directament	1	9.09
4.4.5 Tutor i tutorat entrellacen idees per construir una resposta conjunta.	1	9.09
4.4.6 El tutorat després de formular la pregunta, respon directament de manera autònoma.	0	0
Total	11	100

4.6 Intervenció del professorat

Tot i que aquesta dimensió ocupa un pes percentual petit (3.38%) dins el segment d'interactivitat al què pertany, observem que hi ha un augment d'intervenció enregistrada respecte els segments anteriors en què la participació del professorat havia estat molt escassa.

Taula III-35: Presentació resultats dimensió 4.6: intervenció del professorat.

Categories	Subcategories	f	% de f
4.6.1 Respecte el desenvolupament del programa	4.6.1.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t.	1	5
	4.6.1.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.	6	30
	4.6.1.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t.	0	0
	4.6.1.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.	3	15
4.6.2 Respecte el text/full d'activitats	4.6.2.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t.	0	0
	4.6.2.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.	6	30
	4.6.2.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t.	0	0
	4.6.2.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.	2	10
4.6.3 Respecte la qualitat del treball de la parella o d'algun dels seus membres	4.6.3.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t.	0	0
	4.6.3.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.	1	5
	4.6.3.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t.	0	0
	4.6.3.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.	1	5
Total		20	100

Bàsicament les intervencions es concentren a demanda dels tutors (65%) per a totes les categories presentades. Veiem que els dubtes que plantegen els tutors es reparteixen a parts

iguals entre els que es refereixen a aspectes propis del desenvolupament del programa com aquells que sorgeixen dels fulls d'activitats (Taula III-35).

Entenem que és lògic que es produeixi aquest augment en aquest segment ja que és quan les parelles es posen a treballar sobre la comprensió directament i segurament és quan precisen de més ajuts ja que la confrontació d'idees i utilització d'estratègies de pensament complex que requereixen els processos de comprensió es fa més visible que en els segments anteriors on s'evidenciaven millor els processos de lectura més centrats en habilitats i estratègies de descodificació del text i altres elements que intervenen en la prosòdia lectora.

Una altra dada que podem extreure d'aquestes observacions enregistrades se centra en la participació espontània per part del professorat que esdevé un 30% del total d'intervencions observades. El professorat, tot i que amb moderació, es mostra més actiu en aquesta part del procés de comprensió i pren la iniciativa a l'hora d'intervenir en el procés de comprensió de les parelles.

6.2 Resultats obtinguts per a l'autoconcepte lector

Tenint en compte que els resultats per a l'autoconcepte lector es recullen també amb diferents instruments i metodologies en aquest apartat ens dedicarem a descriure els resultats obtinguts per aquesta variable. Per poder fer més clara i entenedora aquesta presentació dividirem aquest apartat també en dues parts, tal i com s'ha fet en l'apartat de comprensió lectora. En la primera part es presenten els resultats obtinguts en el disseny quasiexperimental i en la segona part es detallen els resultats obtinguts de l'anàlisi del procés.

6.2.1 Resultats de l'estudi quasiexperimental

Presentem, doncs, tot seguit, els resultats quantitius obtinguts a partir de les proves de pretest i postest sobre autoconcepte lector (AC), realitzades per l'alumnat dels dos grups que formen part d'aquest estudi: el grup d'intervenció (GI) i el grup de comparació (GC). D'aquesta manera, podrem evidenciar els canvis ocorreguts, comparar-los entre els dos grups i contrastar els resultats obtinguts amb les hipòtesis plantejades a l'inici d'aquesta investigació.

De la mateixa manera que hem fet abans, primer ens cal conèixer si existeixen diferències estadísticament significatives entre els dos grups a comparar (GI i GC). Per fer aquesta comprovació i prenent els grups d'alumnes com a mostres independents, utilitzem la prova *t-student* per a les puntuacions pretest d'ambdós grups d'alumnat. La prova de *Levene* ens servirà també per conèixer la igualtat de variància entre el Grup d'Intervenció i el Grup de Comparació d'aquest estudi. Podem veure els resultats obtinguts en la taula III-36.

Taula III-36: Resultats pretest de l'autoconcepte lector en GC i GI

Variable	Grup	N	M pretest	SD	Levene	t	gl	p
AC	GC	136	68.78	13.53	.23	2.97	575	.00
	GI	441	64.55	14.82				

En aquest cas, tal i com podem veure a la taula, la prova de *Levene* ens indica que no existeixen variàncies entre els dos grups comparats (GC i GI), per tant, podem afirmar que la dispersió entre tots dos és similar ($p = .23$). També podem observar que, en canvi, la prova *t-student* ens indica que hi ha diferències significatives en relació als resultats inicials per aquesta variable $t(575) = 2.97$; $p < .05$, entre tots dos grups. Pel fet de fer una recerca en un context ecològic, som conscients que no totes les variables poden ser controlades pels investigadors. Tanmateix, l'objectiu d'aquest treball és el d'evidenciar si hi ha canvis estadísticament significatius entre el pretest i el posttest d'ambdós grups de manera independent, amb la qual cosa analitzarem i interpretarem els progressos observats de manera separada, tot i que tindrem en compte que el grup de comparació partia amb un nivell d'autoconcepte lector superior al del grup d'intervenció.

Un cop descrits aquests resultats comparatius inicials, passem ara a detallar els resultats obtinguts per tots dos grups (GC i GI) en les proves pretest i posttest realitzades per aquesta variable d'autoconcepte lector i veure'n els resultats globals.

Taula III-37: Resultats pretest i posttest de l'autoconcepte lector en GC i GI

Variable	Grup	N	M pretest	SD	M posttest	SD	t	p
AC	GC	136	68.78	13.53	69.37	13.74	-.73	.47
	GI	441	64.55	14.82	66.91	14.33	-3.84	.00

Com podem observar a la taula III-37, les mitjanes entre el pretest i posttest de tots dos grups augmenten entre la situació inicial de pretest i final de posttest. Però si ens fixem en la significació, mentre en el grup de comparació la millora evidenciada a partir de les mitjanes, no és estadísticament significativa, $t(135) = -.73$, $p > .01$; (en aquest sentit, podríem dir que, tot i partir d'un bon nivell d'autoconcepte lector -millor que el del grup d'intervenció-, no milloren prou), veiem en canvi, que la millora observada en el grup d'intervenció sí que es mostra estadísticament significativa, $t(440) = -3.84$, $p < .01$.

Això apunta a que la participació en el programa *Llegim en parella* ofereix oportunitats d'aprenentatge que actuen en benefici de la millora de l'autoconcepte lector. Tot i prendre aquestes dades amb la màxima prudència ja que, com hem observat anteriorment, el context

ecològic ens condiciona, caldrà veure en l'anàlisi del procés quines actuacions es produeixen i ens permeten interpretar aquests canvis constatats estadísticament.

Tenint en compte aquestes dades, i recuperant la hipòtesi 2.1 en la que suposàvem que s'observarien canvis estadísticament significatius entre el pretest i el postest del grup d'intervenció, però no així en el grup de comparació, veiem que, efectivament, les dades recolzen aquesta suposició i per aquest motiu, s'accepta la hipòtesi 2.1.

Seguim afinant els càlculs per indagar a continuació què passa amb l'autoconcepte dels alumnes del grup d'intervenció, segons el tipus de tutoria en el què han participat, fixa o recíproca.

Taula III-38: resultats pretest i postest de l'autoconcepte lector en tutoria fixa i recíproca.

Variable	Tipus de tutoria	N	M pretest	SD	M postest	SD	t	p
AC	Fixa	345	63.96	15.33	66.50	14.53	-3.45	.00
	Recíproca	96	66.69	12.69	68.39	13.55	-1.73	.09

Com podem veure a la taula III-38, l'alumnat que participa en la modalitat de tutoria fixa millora significativament el seu autoconcepte lector, $t(344) = -3.45, p < .01$. En canvi, l'alumnat que participa en la tutoria recíproca, tot i que les mitjanes mostren una millora, estadísticament no es percep aquest progrés i les diferències entre el pretest i el postest no són estadísticament significatives, $t(95) = -1.73, p < .01$.

Aquest fet el podem explicar ja que, mentre es desenvolupen les tutories recíproques, hi ha intercanvi de rols i com a conseqüència d'aquest fet, l'alumnat disposa de la meitat de temps per poder exercir cada un d'ells (tutor o tutorat). Si en algun d'ells, l'autoconcepte no progressa de la mateixa manera que en l'altre (ho veurem a continuació), podem pensar que això faci que la millora de l'autoconcepte en la tutoria recíproca sigui més lleu i, per tant, probablement, no significativa a nivell estadístic.

Evidenciats aquests resultats, recuperem les hipòtesis 2.2 i 2.3 per tal de veure si poden ser acceptades o no.

La Hipòtesi 2.2 referida a l'evolució significativa de l'autoconcepte lector per als alumnes que han participat en la modalitat de tutoria recíproca, veiem que no pot ser acceptada, ja que no s'evidencien resultats estadísticament significatius entre el pretest i el postest d'aquest grup d'alumnes. És per això que es rebutja la hipòtesi 2.2.

6. Resultats

La Hipòtesi 2.3 feia referència a l'evolució significativa a nivell estadístic de l'autoconcepte lector de l'alumnat que participa en la modalitat de tutoria fixa. En aquest cas, les dades recolzen la hipòtesi i queda acceptada.

Veiem ara doncs, el comportament de l'autoconcepte lector en les tutories fixes, però diferenciant els resultats pels rols que desenvolupen els alumnes (Taula III-39).

Taula III-39: Resultats pretest i postest de l'autoconcepte lector en tutors i tutorats.

Variable	Tipus de tutoria	N	M pretest	SD	M postest	SD	t	p
AC	Tutor	172	65.04	13.78	68.37	13.98	-3.42	.00
	tutorat	173	62.89	16.70	64.63	14.86	-1.59	.11

En aquest cas, veiem que l'alumnat que exerceix de tutor en les sessions de *Llegim en parella*, millora el seu autoconcepte lector amb dades estadísticament significatives, $t(171) = -3.42, p < .01$. En canvi, tot i que les mitjanes també mostren un petit progrés en l'alumnat tutorat, aquesta millora no és significativa a nivell estadístic, $t(172) = -1.59, p > .01$.

En aquest cas, podríem atribuir aquests resultats de l'evolució de l'autoconcepte lector segons el rol que desenvolupen els alumnes, a què probablement l'alumnat tutor només pel fet de ser el responsable de desenvolupar aquest paper i, tenint en compte les expectatives dipositades i les característiques que s'espera observar en un bon tutor, així com també el fet de reconèixer públicament la seva capacitat en la competència lectora i, específicament, en la comprensió, per poder ensenyar a un company; faci que, durant el desenvolupament del programa, amb les actuacions previstes per al seu rol, aquest autoconcepte quedi reforçat i millori respecte l'autoconcepte inicial. Així doncs, creiem que l'anàlisi de la interacció podrà aportar més informació sobre el tipus d'actuacions que poden explicar aquests canvis.

En canvi, l'alumnat tutorat, tot i rebre una ajuda personalitzada i ajustada a les seves necessitats de lectura i comprensió; pel fet de ser tutorat i de formar part del grup que necessita rebre l'ajuda dels companys per a poder avançar, pot fer que l'evolució de l'autoconcepte sigui més lenta i no millori al mateix ritme que el dels Tutors. A més a més, també podem suposar que l'alumnat tutorat, tot i evidenciar millores en la comprensió lectora, la qual cosa afavoreix l'autoconcepte lector; pot ser que no les consideri adequadament i atorgui aquesta millora tan sols a l'ajut del company, no a la seva pròpia dedicació i esforç per a la millora. Veiem doncs, novament la necessitat de fer l'anàlisi del procés per tal d'indagar què fa i què no fa l'alumnat en les sessions de tutoria entre iguals. I d'esbrinar especialment aquesta resposta diferenciada en funció del rol

Revisem ja finalment les hipòtesis plantejades que feien referència a l'evolució de l'autoconcepte segons el rol dels alumnes. Es tracta de la hipòtesi 2.4, referida a l'evolució positiva de l'autoconcepte lector de l'alumnat que exerceix el rol de tutor, que pressuposava que aquest grup d'alumnat milloraria el seu autoconcepte lector de manera significativa com així ha estat i, per tant, podem declarar que la hipòtesi queda acceptada.

Pel què fa a la hipòtesi 2.5, en la que es preveia que l'alumnat tutorat milloraria el seu autoconcepte lector, i en la que s'esperaven millores estadísticament significatives entre el pretest i el postest que no s'han produït, aquesta hipòtesi queda descartada.

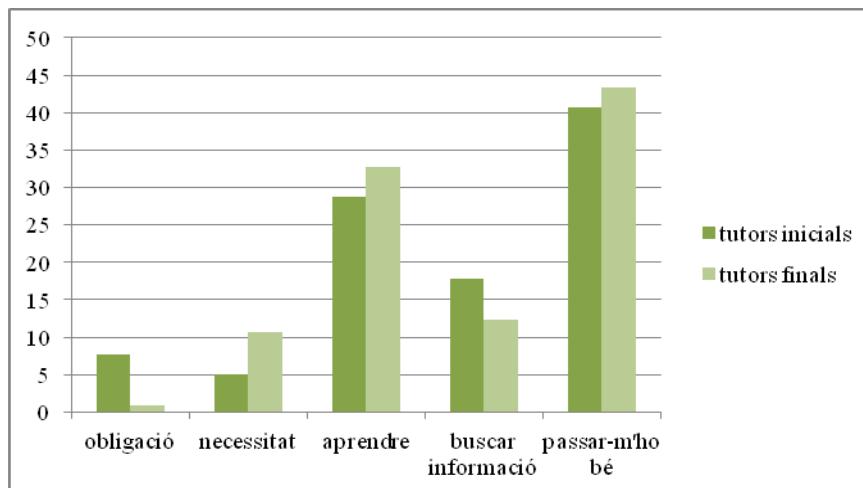
Revisats ja els resultats quantitatius referents a l'autoconcepte lector i també les hipòtesis plantejades en aquest estudi, donem pas a l'exposició dels resultats descriptius que conté el QALect (ítem 2) sobre els motius que expressa l'alumnat de per què llegeix.

Resultats descriptius autoconcepte lector, ítem 2: Per què llegeixo?

Alumnat tutor

De l'evolució dels tutors entre el pretest i el postest davant la pregunta per què llegeixo observem que la resposta amb més freqüència és la de la lectura per passar-s'ho bé i per aprendre que evolucionen positivament, en tots dos casos, en el postest tal com es veu al gràfic III-1.

Gràfic III-1: Resultats descriptius: Per què llegeixo?, alumnat tutor



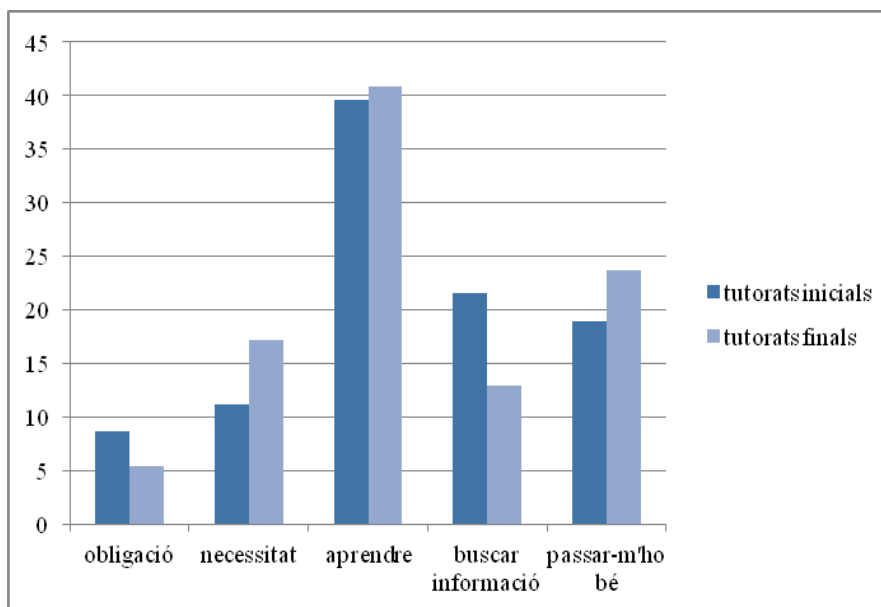
En canvi, les opcions d'obligatorietat i de buscar informació tenen una evolució negativa entre el pretest i el postest. Així mateix veiem com la necessitat, tot i tenir un percentatge molt baix, augmenta entre el pretest i el postest.

En aquest cas, els tutors, en les evolucions positives que observem, podem interpretar que després d'haver desenvolupat el seu rol, mostren lleugeres variacions respecte els seus objectius lectors, hi ha una certa desviació positiva, d'aspectes motivacionals de caire més extrínsec (llegir per obligació) cap a aspectes motivacionals clarament de caire intrínsec (llegir per passar-s'ho bé), tot i que també hi ha un augment de llegir per necessitat que podria tenir raons tan intrínseques com extrínseques.

Alumnat tutorat

Observem (gràfic III-2) que l'alumnat tutorat mostra una evolució similar a la dels tutors. Mentre que disminueix clarament la tendència a llegir per obligació i per buscar informació, augmenten al seu torn els motius de llegir per aprendre i llegir per passar-s'ho bé; així com també el llegir per necessitat.

Gràfic III-2: Resultats descriptius: Per què llegeixo?, alumnat tutorat



En tots dos casos, tutors i tutorats, l'augment de la lectura per motius de necessitat pot haver-se produït per la consciència adquirida, durant el desenvolupament del programa, del seu progrés lector i de la necessitat de poder seguir desenvolupant la seva competència en la comprensió dels textos.

Volem destacar també les diferències que hi ha entre aquests dos grups d'alumnes. Mentre que en els tutors destaca com a motiu principal de lectura el passar-s'ho bé, entre els tutorats, podem observar que el principal motiu de lectura és la necessitat d'aprendre. Segurament el fet de desenvolupar un o altre rol pot explicar aquesta tendència. Mentre que uns, els tutors, suposen tenir un bon nivell d'autoconcepte lector i això els fa decantar cap a objectius de lectura que

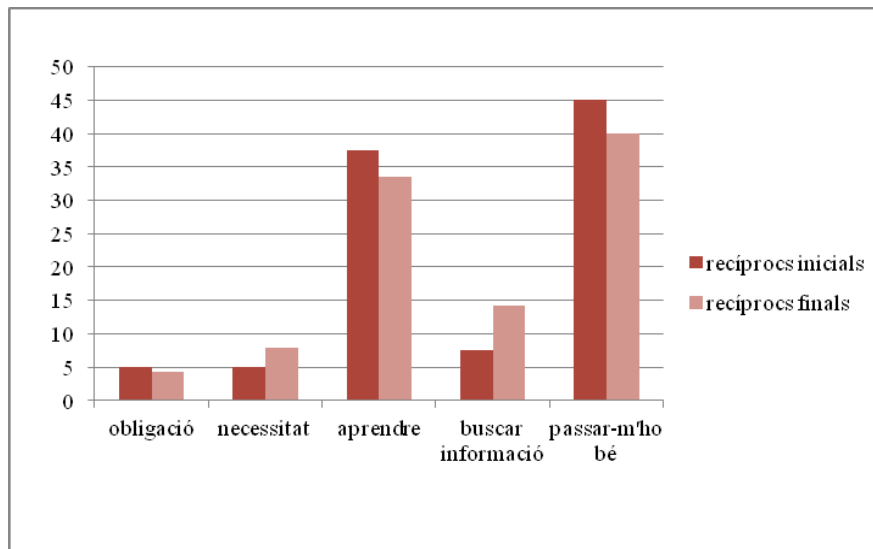
tenen a veure amb el gaudi i el gust per llegir; els tutorats, sabedors de les seves mancances (segurament pel rol desenvolupat) mostren com a principal motiu de lectura la necessitat d'aprendre i saber-ne més.

Alumnat amb rol recíproc (tutor i tutorat)

En aquest grup d'alumnes, observem (Gràfic III-3) tendències de disminució dels motius de lectura per obligació; així com també dels motius d'aprenentatge i de llegir per passar-s'ho bé. Una explicació per aquest fet, podria ser que la reciprocitat del rol hagi fet variar les tendències observades anteriorment en els altres alumnes que desenvolupen la tutoria fixa.

Coincideixen amb els altres grups d'alumnes, en l'augment de llegir per necessitat entre el pretest i el postest. I també l'augment positiu de llegir per buscar informació.

Gràfic III-3: Resultats descriptius: Per què llegeixo?, alumnat tutoria recíproca



Destaquem finalment d'aquests resultats obtinguts, la detecció de l'augment de l'evidència de llegir per necessitat. Possible conseqüència, com ja hem apuntat, de la consciència de les pròpies competències lectores i el saber que poden ser susceptibles de millora.

També apuntar en tots els casos la disminució del motiu de lectura d'obligatorietat, extrínsec. La seva disminució ens fa pensar en què tots els alumnes han mostrat millores en el seu autoconcepte, encara que, com ens mostren les dades d'evolució quantitatives, no totes han estat estadísticament significatives.

En darrer lloc, destacar l'augment de lectors que addueixen llegir per passar-s'ho bé. Encara que això es produeix entre els tutors i els tutorats; creiem que és una dada encoratjadora que, sobretot en el cas dels tutorats, pot ajudar a millorar l'autoconcepte lector.

Vistos aquests resultats, passem seguidament a fer una anàlisi del procés que ens permeti poder explicar els canvis observats a nivell quantitatiu.

6.2.2 Resultats de l'anàlisi del procés: autoconcepte lector

Una vegada explicats els resultats de l'estudi quasiexperimental i amb l'objectiu de poder donar resposta a les preguntes plantejades a l'inici del treball d'investigació referents a l'autoconcepte lector, donem pas a l'anàlisi del procés presentant el sistema de categories que utilitzarem per a poder fer aquesta tasca. Analitzant el què succeeix en el si de les parelles durant l'estona de treball esperem poder detectar alguns dels factors que tenen influència en la construcció de l'autoconcepte.

6.2.2.1 Presentació sistema de categories per a l'autoconcepte lector

En aquest apartat, seguint les directrius prèviament exposades, presentem el sistema de categories que fan referència a la construcció de l'autoconcepte lector.

Sabem que l'autoconcepte lector és un dels elements clau en la formació de lectors competents i en la millora continuada de la comprensió lectora i poder investigar sobre aquest constructe pot desvetllar alguns elements que cal tenir en compte en el desenvolupament d'aquesta competència bàsica.

Com ja hem exposat anteriorment, som conscients de la dificultat de fer emergir aquest procés psicològic de construcció de l'autoconcepte ja que és intern i implícit, però el treball per parelles, en tutoria entre iguals, sabem que pot fer explícits alguns d'aquests processos i aquest és el nostre objectiu en l'anàlisi del procés de treball.

El sistema de categories elaborat, com ja hem especificat anteriorment, segueix els propis segments d'interactivitat de l'estructura de les sessions de *Llegim en parella* i per aquesta variable els segments²² a analitzar, amb les dimensions analitzades per cada una d'elles especificades entre parèntesi, seran els següents:

1. Inici del professorat.
2. Abans de llegir (2.1, 2.6, 2.7).
3. Durant la lectura (3.1, 3.4, 3.5).
4. Després de llegir (4.5, 4.6).
5. Lectura expressiva.
6. Autoavaluació.

²² Entre parèntesi s'indiquen les dimensions que s'analitzaran. Si no s'especifica, s'analitza al complet.

1. Inici del professorat

Aquest segment ja ha quedat explicat en l'apartat de la comprensió lectora doncs, com ja hem justificat prèviament, pensem que la intervenció del professorat pot incidir en ambdues variables de manera similar.

El segment inici del professorat conté les següents categories (Taula III-40):

Taula III-40: Presentació categories segment d'interactivitat 1: inici del professorat.

Segment	Categories
1. Inici del professorat	1.1.1 El professorat indica l'inici de la sessió.
	1.1.2 El professorat inicia l'activitat recordant l'estructura de la sessió i/o dóna algunes indicacions de treball
	1.1.3 El professorat inicia la sessió animant i motivant els alumnes a participar activament en el desenvolupament del treball.
	1.1.4 El professorat inicia la sessió recordant l'estructura de la sessió i animant i motivant els alumnes a participar activament en el seu desenvolupament.

2. Abans de llegir

2.1 Creació d'entorn de treball

Un entorn de treball segur i que generi confiança predisposa i afavoreix els aprenentatges. Per això en aquesta dimensió es tindran en compte aquelles actuacions que es dirigeixin a aquest objectiu. Així doncs, les actuacions esperades per aquesta dimensió tenen a veure amb la predisposició dels membres de la parella a asseure's propers, mantenir una conversa distesa i tranquil·la abans de començar a treballar, somriure's, mirar-se als ulls quan es parlen, etc. mentre poden anar preparant el material per començar la sessió.

2.6 Valoracions qualitat de tasca

Les valoracions fetes pels altres respecte la qualitat de la tasca influeixen en el desenvolupament de l'aprenentatge. Tenen influència tant en la motivació cap a la lectura com en la construcció de l'autoconcepte lector. Les categories associades a aquesta dimensió es conformen per totes les expressions valoratives sobre la qualitat de la tasca i/o de confirmació de la correcció de les respostes fetes per qualsevol membre de la parella.

2.7 Intervenció Professorat

Com ja hem recollit en l'apartat de comprensió lectora, sabem la importància de la intervenció del professorat. En aquest apartat ens interessa recollir la informació que tinguï a veure sobretot amb els processos de valoració de la tasca de lectura i

comprensió que s'està desenvolupant. És per aquest motiu que aquesta dimensió es presentarà en cada un dels segments d'interactivitat que segueixen (Taula III-41).

Taula III-41: Presentació categories segment d'interactivitat 2: abans de llegir.

Segment	Dimensió	Categories	
2. Abans de llegir	2.1 Creació d'entorn de treball	2.1.1 Tutor inicia l'activitat creant un clima de confiança i seguretat (s'asseuen còmodament, es somriuen, preparen el material, mantenen una conversa distesa,...).	
		2.1.2 Tutor i tutorat inicien l'activitat creant un clima de confiança i seguretat (s'asseuen còmodament, es somriuen, preparen el material, mantenen una conversa distesa,...).	
		2.1.3 El tutorat inicia l'activitat creant un clima de confiança i seguretat (s'asseuen còmodament, es somriuen, preparen el material, mantenen una conversa distesa,...).	
	2.2 Activació de motivació		
	2.3 Exploració del text.		
	2.4 Activació coneixements previs		
	2.5 Generació d'hipòtesis i prediccions.		
	2.6 Valoracions qualitat de tasca	2.6.1 El Tutor desvalora l'actitud i/o resposta del tutorat amb algun gest/expressió negatiu.	
		2.6.2 El Tutor elogia l'actitud i/o confirma la resposta del tutorat amb algun gest/expressió d'ànim.	
		2.6.3 El tutorat desvalora l'actitud i/o resposta del Tutor amb algun gest/expressió negatiu.	
		2.6.4 El tutorat elogia l'actitud i/o confirma la resposta del Tutor amb algun gest/expressió d'ànim.	
	2.7 Intervenció Professorat.	2.7.1 Respecte el desenvolupament del programa	2.7.1.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t.
			2.7.1.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.
			2.7.1.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t.
			2.7.1.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.
2.7.2 Respecte el text/full d'activitats.		2.7.2.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t.	
		2.7.2.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.	
		2.7.2.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t.	
		2.7.2.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.	
2.7.3 Respecte la qualitat del treball de la parella o d'algun dels seus membres.		2.7.3.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t.	
		2.7.3.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.	
		2.7.3.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t.	
		2.7.3.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.	

3. Durant la lectura

En aquest segment d'interactivitat predomina el temps dedicat a la lectura del text. La particularitat que té aquesta lectura és que es realitza amb audiència la qual cosa pot fer que l'esforç per llegir bé i millorar sigui més elevat que si es fa de manera individual. Per això, tindrem en compte el tipus de lectura que es fa, els *feedbacks* que es donen entre els dos components de la parella i les valoracions i ponderacions que es fan per afavorir la motivació i millora dels alumnes (Taula III-42).

3.1 Lectura del tutor

Aquesta lectura del tutor serveix com a primer model per al tutorat. En aquesta dimensió el tutor afiança el seu rol com a bon lector i, per tant, el fet de realitzar una

lectura amb audiència i d'escolta activa per part del tutorat pot afavorir el procés de construcció de l'autoconcepte lector.

Taula III-42: . Presentació categories segment d'interactivitat 3: durant la lectura.

Segment	Dimensió	Categories	
3. Durant la lectura	3.1 Lectura tutor	3.1.1 El Tutor llegeix amb correcció i el tutorat escolta atentament	
		3.1.2 El Tutor llegeix amb correcció i el tutorat es dispersa.	
		3.1.3 El Tutor llegeix amb algunes errades i el tutorat escolta atentament.	
		3.1.4 El Tutor llegeix amb algunes errades i el tutorat el corregeix.	
		3.1.5 El Tutor llegeix amb algunes errades i el tutorat es dispersa.	
		3.2 Lectura conjunta	
		3.3 Lectura PPP	
	3.4 Valoracions qualitat lectura		3.4.1 El Tutor desvalora la qualitat de la lectura del tutorat amb algun gest o expressió negatiu.
			3.4.2 El Tutor valora positivament la qualitat de la lectura del tutorat amb algun gest o expressió d'ànim/aprovació
			3.4.3 El tutorat desvalora la qualitat de la lectura del Tutor amb algun gest o expressió negatiu.
			3.4.4 El tutorat valora positivament la qualitat de la lectura del Tutor amb algun gest o expressió d'aprovació.
			3.4.5 El Tutor pondera l'esforç del tutorat per corregir els errors i fer una lectura correcta en la lectura PPP.
	3.5 Intervenció Professorat.	3.5.1 Respecte el desenvolupament del programa	3.5.1.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t
			3.5.1.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.
			3.5.1.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t
			3.5.1.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.
		3.5.2 Respecte el text/full d'activitats	3.5.2.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t
			3.5.2.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.
			3.5.2.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t
			3.5.2.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.
3.5.3 Respecte la qualitat del treball de la parella o d'algun dels seus membres		3.5.3.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t	
		3.5.3.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.	
		3.5.3.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t	
		3.5.3.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.	

3.3 Valoracions qualitat de la lectura

En aquesta dimensió pretenem registrar totes aquelles actituds, conductes, expressions, gestos que ofereixin un *feedback* per part d'algun membre de la parella a l'altre. Recordem que el reconeixement dels iguals davant la feina ben feta, reforça l'autoconcepte. És per això que analitzarem quines valoracions es produeixen durant aquest segment d'interactivitat. En aquest sentit, plantegem categories generals que poden succeir en qualsevol moment del segment d'interactivitat o com una categoria específica que es refereix a les ponderacions que fa el tutor cap el tutorat en la lectura PPP.

3.4 Intervenció del professorat

Les categories referents a aquesta dimensió són totalment coincidents amb les que ja s'han presentat anteriorment en els segments d'interactivitat anteriors.

4. Després de llegir

En aquest segment es presenten les dimensions del després de llegir relacionades directament amb l'autoconcepte lector.

4.5 Valoracions de la qualitat de la tasca

Aquesta dimensió, tal i com ja hem esmentat en l'anterior segment d'interactivitat es refereix a les valoracions positives o negatives que es poden donar per part dels dos membres de la parella respecte la qualitat de la resposta. S'esperen observar conductes de confirmació de les respostes fetes en forma oral o gestual.

4.6 Intervenció Professorat

Tal i com ja hem esmentat en la mateixa dimensió del segment d'abans de llegir, aquesta dimensió es va repetint al llarg de la seqüència didàctica i, per tant, ja queda recollida la seva presentació. Recordem però les seves categories i subcategories (Taula III-43).

Taula III-43: Presentació dimensions i categories segment d'interactivitat 4: després de llegir.

Segment	Dimensió	Categories	
4. Després de llegir	4.1 Comprovació d'hipòtesis i prediccions	4.1.1 Comprovació d'hipòtesis i prediccions	
		4.2 Fer preguntes i respondre-les	
		4.3 Identificació d'idees principals	
		4.4 Resolució de dubtes de comprensió del tutorat	
	4.5 Valoracions qualitat de tasca	4.5.1 El Tutor desvalora l'actitud i/o resposta del tutorat amb algun gest/expressió negatiu	
		4.5.2 El Tutor elogia l'actitud i/o confirma la resposta del tutorat amb algun gest/expressió d'ànim.	
		4.5.3 El tutorat desvalora l'actitud i/o resposta del Tutor amb algun gest/expressió negatiu.	
		4.5.4 El tutorat elogia l'actitud i/o confirma la resposta del Tutor amb algun gest/expressió d'ànim.	
	4.6 Intervenció Professorat.	4.6.1 Respecte el desenvolupament del programa	4.6.1.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t
			4.6.1.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.
			4.6.1.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t
			4.6.1.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.
		4.6.2 Respecte el text/full d'activitats	4.6.2.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t
			4.6.2.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.
			4.6.2.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t
			4.6.2.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.
4.6.3 Respecte la qualitat del treball de la parella o d'algun dels seus membres		4.6.3.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t	
		4.6.3.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.	
		4.6.3.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t	
		4.6.3.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.	

5. Lectura expressiva tutorat

En aquesta dimensió el tutorat després d'haver escoltat el text, haver fet dues lectures amb ajuda del tutor i d'haver reflexionat sobre aspectes literals, inferencials i valoratius del text que el

permetin assolir una comprensió més aprofundida del text, està en millor disposició de poder fer una lectura expressiva amb la correcció adequada. En aquest segment es contempla una sola dimensió que ateny a la lectura expressiva del tutorat que pot tenir influència en la construcció de l'autoconcepte lector del tutorat (Taula III-44). El fet de tenir diverses oportunitats per anar millorant la lectura del mateix text pot ser un bon incentiu per esforçar-se i anar superant les dificultats que pot tenir com a lector i això pot afavorir la millora de l'autoconcepte. Llegir amb audiència, com dèiem, també representa un bon incentiu per anar millorant la lectura dels textos treballats. Per aquesta categoria registrarem les freqüències de successió de les diferents categories.

Taula III-44: Presentació categories segment d'interactivitat 5: lectura expressiva tutorat.

Segment	Categories
5. Lectura expressiva del tutorat.	5.1 El tutorat llegeix, el Tutor l'escolta i intervé davant els dubtes/errors.
	5.2 El tutorat llegeix (amb algunes dificultats) i el Tutor l'escolta sense intervenir.
	5.3 El tutorat llegeix i ell sol corregeix els seus errors.
	5.4 El tutorat llegeix amb correcció el text (entonació, pronúncia, ritme i fluïdesa).

6. Autoavaluació

Aquest segment d'interactivitat proposa la reflexió metacognitiva conjunta de la parella. El procés de reflexió metacognitiva plantejat en el marc de la tutoria entre iguals, permet fer visibles els processos interns de valoració i judici de les pròpies capacitats i competències, intrínsecs a cada persona. Aprendre a autoregular els propis progressos, a autoavaluar-se i avaluar el seu company ajuda a desenvolupar competències metacognitives que poden afavorir la construcció de l'autoconcepte. Prendre consciència de les pròpies fortaleses i debilitats permet activar les estratègies necessàries per superar les barreres i assolir alts nivells d'aprenentatge. Per això, en aquest segment totes les categories plantejades en cada una de les dimensions fan referència a observar si els processos de reflexió que s'estableixen entre els membres de la parella són fets superficialment o, pel contrari, són processos reflexius que assolixen un nivell més elevat de reflexió conjunta.

Les dimensions que es plantegen per aquest segment segueixen la pauta d'autoavaluació de la parella que alhora segueix la seqüència de la sessió de lectura en parella. Aquesta pauta es realitza cada quatre sessions i promou els processos de reflexió metacognitiva prèviament anomenats. En aquest cas, a partir de les dimensions que seguidament s'exposen, es plantegen categories i subcategories per a cada una d'elles (Taula III-45).

6.1 Abans de llegir: valoració d'actuació de la parella

Reflexió metacognitiva al voltant de les actuacions desenvolupades per la parella en l'abans de llegir. En funció del tipus de reflexió que es faci es poden produir canvis en l'autoconcepte lector.

Taula III-45: presentació categories segment autoavaluació.

Segment	Dimensió	Categories	
6. Auto avaluació	6.1 Abans de llegir: valoració de coneixements de parella	6.1.1 Característiques del text	Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, de manera superficial, amb respostes curtes o monosíl·labs. Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, més profundament fent memòria sobre la seva conducta habitual.
		6.1.2 Prediccions sobre el contingut.	Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, de manera superficial, amb respostes curtes o monosíl·labs. Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, més profundament fent memòria sobre la seva conducta habitual.
		6.1.3 Activació de coneixements previs.	Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, de manera superficial, amb respostes curtes o monosíl·labs. Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, més profundament fent memòria sobre la seva conducta habitual.
		6.1.4 Previsió de dificultats.	Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, de manera superficial, amb respostes curtes o monosíl·labs. Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, més profundament fent memòria sobre la seva conducta habitual.
	6.2 Durant la lectura: valoració de l'ús i domini d'habilitats i estratègies lectores del tutorat	6.2.1 Separació de paraules	Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, de manera superficial, amb respostes curtes o monosíl·labs. Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, més profundament fent memòria sobre la seva conducta habitual.
		6.2.2 Respectar les pauses.	Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, de manera superficial, amb respostes curtes o monosíl·labs. Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, més profundament fent memòria sobre la seva conducta habitual.
		6.2.3 Entonació adequada	Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, de manera superficial, amb respostes curtes o monosíl·labs. Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, més profundament fent memòria sobre la seva conducta habitual.
		6.2.4 Lectura correcta i fluida	Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, de manera superficial, amb respostes curtes o monosíl·labs. Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, més profundament fent memòria sobre la seva conducta habitual.
		6.2.5 Pronúncia correcta	Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, de manera superficial, amb respostes curtes o monosíl·labs. Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, més profundament fent memòria sobre la seva conducta habitual.
		6.2.6 Ritme de lectura	Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, de manera superficial, amb respostes curtes o monosíl·labs. Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, més profundament fent memòria sobre la seva conducta habitual.
	6.3 Després de llegir: valoració compren- sió tutorat	6.3.1 Coneixement vocabulari bàsic	Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, de manera superficial, amb respostes curtes o monosíl·labs. Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, més profundament fent memòria sobre la seva conducta

6. Auto avaluació			habitual.	
		6.3.2	Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, de manera superficial, amb respostes curtes o monosíl·labs.	
		Reconeixement de diferents tipus de textos	Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, més profundament fent memòria sobre la seva conducta habitual.	
		6.3.3	Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, de manera superficial, amb respostes curtes o monosíl·labs.	
		Identificació d'idees principals.	Tutor i tutorat reflexionen sobre si exploren les característiques del text, més profundament fent memòria sobre la seva conducta habitual.	
		6.4 Lectura expressiva tutorat	Tutor i tutorat fan una reflexió superficial. Tutor i tutorat reflexionen i consensuen la resposta fent referència a exemples concrets.	
		6.5.1 Preparació full d'activitats	Tutor i tutorat responen directament, reflexió superficial. Tutor i tutorat reflexionen i consensuen la resposta fent referència a exemples concrets.	
		6.5.2 Ajuda per llegir bé el text.	Tutor i tutorat responen directament, reflexió superficial. Tutor i tutorat reflexionen i consensuen la resposta fent referència a exemples concrets.	
		6.5.3 Dóna temps i pistes per trobar els errors.	Tutor i tutorat responen directament, reflexió superficial. Tutor i tutorat reflexionen i consensuen la resposta fent referència a exemples concrets.	
		6.5.4 Ajusta les activitats al tutorat.	Tutor i tutorat responen directament, reflexió superficial. Tutor i tutorat reflexionen i consensuen la resposta fent referència a exemples concrets.	
		6.5.5 Anima a seguir llegint.	Tutor i tutorat responen directament, reflexió superficial. Tutor i tutorat reflexionen i consensuen la resposta fent referència a exemples concrets.	
		6.5.6 Resol dubtes.	Tutor i tutorat responen directament, reflexió superficial. Tutor i tutorat reflexionen i consensuen la resposta fent referència a exemples concrets.	
		6.6 Objectius i propostes de millora: parella	6.6.1 Tutor i tutorat anoten els objectius de millora sense consensuar/negociar entre ells. 6.6.2 Tutor i tutorat entrellacen idees sobre les mancances detectades i prioritzen els objectius de millora tenint en compte l'anàlisi feta.	
		6.7 Intervenció del professorat	6.7.1 Respecte el desenvolupament del programa	6.7.1.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t
				6.7.1.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.
				6.7.1.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t
				6.7.1.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.
			6.7.2 Respecte la reflexió metacognitiva que s'està realitzant	6.7.2.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t
				6.7.2.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.
	6.7.2.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t			
	6.7.2.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.			
	6.7.3 Respecte la qualitat del treball de la parella o d'algun dels seus membres		6.7.3.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t	
			6.7.3.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.	
			6.7.3.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t	
			6.7.3.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.	

6.2 Durant la lectura: valoració de l'ús i domini d'habilitats i estratègies lectores del tutorat

Dimensió que observa la reflexió metacognitiva que fan les parelles al voltant de la competència lectora del tutorat. Ens interessa veure quin tipus de reflexió fan sobre els diferents aspectes detallats i de quina manera poden afectar a la construcció de l'autoconcepte lector.

6.3 Després de llegir: valoració sobre l'ús i domini d'algunes habilitats i estratègies de comprensió lectora del tutorat

Dimensió relacionada amb la reflexió metacognitiva al voltant de les actuacions fetes després de llegir que es refereixen directament a la comprensió lectora del tutorat. El contrast entre el què el tutorat sap de sí mateix i el que el tutor copsa i pot aportar a la reflexió conjunta pot influenciar també en l'autoconcepte lector del tutorat.

6.4 Lectura expressiva tutorat

Dimensió en la què es valora la necessitat de millora o la correcció de la lectura final del tutorat. Depenent del tipus de reflexió que es faci per part de tots dos membres de la parella podrem veure si es poden produir canvis en l'autoconcepte lector.

6.5 Valoració actuació tutor

En aquesta dimensió es contempen les diferents actuacions del Tutor envers l'ajuda donada al tutorat per afavorir el desenvolupament de la competència lectora d'aquest. Interessa comprovar el tipus de reflexió que fa la parella, si és de caire més superficial o profund, i si aquesta condueix a fomentar canvis en la conducta del tutor que podrien ser un indicatiu de canvis també en la concepció de sí mateix com a lector expert.

6.6 Objectius/propostes de millora: parella

Aquesta dimensió es refereix a la reflexió sobre la tasca feta i l'evolució del procés d'aprenentatge de la parella, a partir de les dificultats i mancances detectades i el plantejament futur de treball a fer. Interessa veure la profunditat de la reflexió i els elements que es tenen en compte per prendre les decisions de millora.

6.7 Intervenció del professorat

En aquesta dimensió es tracta de veure quines són les actuacions del professorat en aquest segment d'interactivitat. Considerem que la seva actuació pot ser clau en el procés de reflexió metacognitiva que requereix aquest segment d'interactivitat. La seva

intervenció pot guiar els alumnes a apropar-se a millors nivells de coneixement de sí mateixos com a lectors que poden afavorir el procés de construcció del propi autoconcepte lector. Afegim les categories associades a aquesta dimensió ja que difereixen lleugerament de les proposades en els apartats anteriors.

Feta aquesta presentació del sistema de categories referides a l'autoconcepte lector que ens permetrà poder explicar-nos alguns dels canvis i millores constatats a nivell quantitatiu en aquesta variable, passem a detallar els resultats del procés.

6.2.2.2 Presentació de resultats de l'anàlisi de la interactivitat de l'autoconcepte lector

SEGMENTS D'INTERACTIVITAT 1, 2, 3, 4, 5 i 6.

Tal i com hem exposat ja en la presentació de les categories, s'analitzaran els segments 1, 2, 3 i 4, 5 i 6 per a la variable d'autoconcepte lector. A l'inici de l'anàlisi de resultats de cada segment s'inclou una taula en la que es detallen les dimensions que el conformen i en la que es podran identificar clarament les que s'analitzaran per a aquesta variable (en tinta negra) i les que ja s'han analitzat en funció de la comprensió lectora (en tinta grisa).

Afegir a més a més que, tot i que alguns dels segments d'interactivitat i dimensions que analitzarem seguidament ja han estat presentats també en l'apartat de comprensió lectora, en funció d'aquella variable, és necessari també fer l'anàlisi de resultats des de la perspectiva de l'autoconcepte lector per poder donar resposta a les preguntes d'investigació.

Per facilitar la lectura i evitar haver de retornar a pàgines anteriors per a la consulta de dades i seguiment del discurs, hem cregut oportú reproduir algunes de les taules de resultats ja presentades anteriorment.

6.2.2.2.1. Resultats segment d'interactivitat: 1. Inici del professorat

Tot i que ja hem pogut revisar abans en l'anàlisi de resultats de la comprensió lectora, aquest segment d'inici de l'activitat per part del professorat ens interessa revisar-lo de nou des del punt de vista de l'autoconcepte lector. Des d'aquesta visió, les categories que ens permetrien poder copsar alguna mena d'influència en l'autoconcepte lector són les que inclouen algun aspecte motivacional en la intervenció del professorat (1.3 i 1.4).

Veiem (Taula III-46) que aquestes categories són les que presenten menor nivell de recurrència i que la que esmenta aspectes únicament motivacionals no presenta cap registre d'intervenció a l'inici de la sessió. L'altra categoria que podria intervenir d'alguna manera en la construcció de l'autoconcepte lector (1.4) presenta un percentatge petit respecte les altres que conformen el segment.

6. Resultats

Taula III-46: Presentació resultats segment d'interactivitat 1: inici del professorat.

Categories ²³	f	% de f
1.1 El professorat indica l'inici de la sessió	15	44.12
1.2 El professorat inicia l'activitat recordant l'estructura de la sessió i/o dóna algunes indicacions de treball.	16	47.06
1.3 El professorat inicia la sessió animant i motivant els alumnes a participar activament en el desenvolupament del treball.	0	0
1.4 El professorat inicia l'activitat recordant l'estructura de la sessió i animant i motivant els alumnes a participar activament en el seu desenvolupament.	3	8.82
Total	34 (2.40%) ²⁴	100

Interpretem doncs que les actuacions de motivació i de confiança envers els rols desenvolupats no es donen a l'inici de l'activitat en la seva gran majoria, sinó en altres moments que no coincideixen amb el començament de cada sessió.

De les evidències extretes dels grups focals fets amb els mestres, rescatem aquesta reflexió feta per una de les mestres que han intervingut en el procés. Ens parla de la importància de la formació inicial en la conscienciació dels alumnes. Pensem que aquest és un moment en què el professorat segurament es dedica a aspectes motivacionals a banda dels pròpiament estructurals i de funcionament.

M(11) És molt important, potser un dels aspectes més importants perquè sense la formació inicial no funciona el curs, jo crec que no. I perquè marques, no? Tot el procés i consciències també, no? Del que es farà allà. Li dónes importància. Perquè s'ha donat importància tant a un com a l'altre, no solament la lectura, si no el conèixer-se, l'ajudar.

Altres professors ens parlen de la motivació de l'alumnat en aquests termes:

M(6) Els alumnes se senten més motivats i amb més ganes de treballar.

M(19) Estaven molt motivats, amb moltes ganes de treballar. T'ho demanaven, i si no ho feies per alguna altra raó, alguns s'enfadaven i tot. Però acabaven entenent-ho!

M(17): A ells els hi encanta, a més a més ja tenen una dinàmica i va tot molt rodat i jo creia que hi hauria molt més xivarri a la classe hi realment hi ha el xivarri de la lectura o de la conversa que ells tenen entre ells, però estan treballant. Constantment vas passejant i sents converses relacionades amb allò que treballaven.

D'altra banda, els alumnes manifesten a través dels qüestionaris aspectes motivacionals que creiem mereixen certa consideració. En aquest cas manifesten diferències en la motivació, tutors

²³ Taula ja presentada en l'apartat de comprensió lectora.

²⁴ Percentatge d'interaccions del segment dins el còmput total d'interaccions del total de segments de la sessió.

i tutorats, mentre estan treballant la lectura en parella respecte altres estones de classe. Així, el 43.5% dels tutors, diu sentir-se molt més motivats en les sessions de *Llegim en parella* que en les altres activitats del centre. Els tutorats reconeixen sentir-se molt més motivats en un 65%. Així doncs, pots ser que durant aquesta estona de treball, s'incrementi la motivació d'aquells alumnes que tenen més coses per aprendre o que els hi costa més els aprenentatges.

Fruit de totes aquestes observacions podem interpretar que l'actuació dels mestres en aquest sentit motivacional i de conscienciació cap a la tasca a desenvolupar, s'ha realitzat molt probablement en altres situacions prèvies a les pròpies sessions de treball

6.2.2.2.2. Resultats segment d'interactivitat: 2. ABANS DE LLEGIR

En aquest segment i per a l'autoconcepte, revisarem els segments 2.1 Creació d'entorn de treball; 2.6 Valoracions qualitat tasca; i 2.7 Intervenció professorat. Els segments que queden en gris ja han estat revisats en l'apartat dels resultats de la comprensió lectora. Recordem la taula (III-47) que ens mostra les recurrències i percentatges obtingudes en aquesta dimensió.

Taula III-47: Presentació resultats per dimensions del segment d'interactivitat 2: abans de llegir

Dimensions ²⁵	f	% de f
2.1 Creació d'entorn de treball.	6	3.26
2.2 Activació motivació.	38	20.65
2.3 Exploració del text.	33	17.93
2.4 Activació coneixements previs.	46	25
2.5 Generació d'hipòtesis i prediccions.	22	11.96
2.6 Valoracions qualitat tasca.	37	20.11
2.7 Intervenció professorat.	2	1.09
Total	184	100
	(13.00%) ²⁶	

I seguidament revisem de cada dimensió els resultats registrats per categories.

2.1 Creació d'un entorn de treball

S'observa molt poca incidència en aquesta dimensió (III-48).

²⁵ Taula ja presentada en l'apartat de la comprensió lectora

²⁶ Percentatge d'interaccions del segment dins el còmput total d'interaccions del total de segments de la sessió.

Taula III-48: Presentació resultats dimensió 2.1: creació d'entorn de treball.

Categories	f	% de f
2.1.1 Tutor inicia l'activitat creant un clima de confiança i seguretat.	2	33.34
2.1.2 Tutor i tutorat inicien l'activitat creant un clima de confiança i seguretat.	2	33.34
2.1.3 El tutorat inicia l'activitat creant un clima de confiança i seguretat.	2	33.34
Total	6	100

Tal i com s'evidencia en els grups focals, la majoria dels alumnes i professorat manifesten que hi ha una bona entesa de treball entre els companys que conformen les parelles. El professorat matisa aquesta afirmació expressant que durant les primeres sessions és quan alguns alumnes presenten algunes dificultats per adaptar-se al nou company de treball, però que a poc a poc, a mida que avancen les sessions i amb l'ajut i acompanyament del professorat, van ajustant les seves expectatives mútues i acaben creant un clima positiu de treball en una gran majoria de parelles. Veiem una petita mostra de diàleg entre tutora i tutorat, iniciada pel tutorat, abans de començar la tasca, que permet entendre algunes de les situacions de creació d'entorn de treball observades en les filmacions. Hem triat una actuació dins de la categoria en la que pren la iniciativa el tutorat ja que no es produeix habitualment que el tutorat ho faci:

t: *Te l'has repassat?*

T: ... *(se'l mira i riu)*

t: *Ara ja saps... (inintel·ligible)*

P(14:1) *Veure annex audiovisual, pista 18*

El fet que la primera ronda de gravacions coincidís entre les sessions 4 i 6 de cada centre ens permet apuntar a que, segurament, aquest clima de treball ja havia estat ajustat en les primeres sessions de treball del programa.

És per això que no s'observen actuacions específiques per crear un entorn de treball amable i segur a l'inici de la sessió, abans de començar a llegir, tenint en compte que el clima de treball general de la sessió és confortable i dirigit a la consecució de la tasca acadèmica.

Volem destacar també una dada important que emergeix de les observacions fetes i és que no ha calgut crear cap categoria *ad hoc* per registrar els possibles conflictes entre les parelles, ja que no se n'ha produït cap entre les 60 parelles gravades. Aquesta dada ens permet confirmar que durant les sessions de lectura en parella filmades, es crea un clima de treball positiu que afavoreix els aprenentatges i la cooperació entre iguals.

Els mestres en els grups focals posen en evidència aquests aspectes de bon clima de treball:

M(4) *"Molt. Hi ha uns nens, és maco de veure, perquè no diuen mai res. Les primeres sessions aquests nens tímids els notaves, estaven com incòmodes, però ara, molt bé. Per això és important mantenir la parella."*

M(12) “ *Al principi, el primer dia els petits tenien molta vergonya, després, fantàstic.* ”

M(8) “ *El treballar compartint. Aquesta idea. El fet d'obrir la porta i veure dos nens de classes diferents treballant i fent feina sense tu. Tu com a observadora, era el millor. Amb responsabilitat, ells s'organitzaven, la pròpia gestió d'ells de la feina, a la implicació, i el pensar que estan aprenent sense que tu estiguis incidint entre ells. Es fabulós veure-ho.* ”

M(16) “ *El què més m'ha agradat són dues coses. El que deia abans de la complicitat entre les parelles que s'han portat molt bé i també les ganes dels nens, la motivació dels nois i noies de fer el projecte. Perquè alguns el tema de la lectura no els agradava gaire, sols els hi costa una mica. Però quan fèiem Llegim en parella, estaven molt motivats i tenien moltes ganes de fer-ho. Apart, el progrés que vas veient setmana a setmana.* ”

Per últim, una dada que també ens aporta aquesta taula de resultats és que, en els pocs casos que es donen, és indistint qui inicia l'apropament ja que es produeix a parts iguals si és el tutor, el tutorat o tots dos.

2.6 Valoracions qualitat de la tasca

Aquesta dimensió té un pes percentual dins del segment al què pertany del 20.11%. Veiem la distribució que es dona, segons les categories plantejades (Taula III-49).

Taula III-49: Presentació resultats dimensió 2.6: valoracions qualitat de la tasca.

Categories	f	% de f
2.6.1 El Tutor desvalora l'actitud i/o resposta del tutorat amb algun gest/expressió negatiu.	0	0
2.6.2 El Tutor elogia l'actitud i/o confirma la resposta del tutorat amb algun gest/expressió d'ànim.	37	100
2.6.3 El tutorat desvalora l'actitud i/o resposta del Tutor amb algun gest/expressió negatiu.	0	0
2.6.4 El tutorat elogia l'actitud i/o confirma la resposta del Tutor amb algun gest/expressió d'ànim.	0	0
Total	37	100

Podem observar dins d'aquesta dimensió que només es produeixen observacions en una de les categories. De nou, l'absència de registres en les categories que evidencien actituds desvaloritzadores o negatives, entre els membres de la parella, ens indica que el clima de treball és distès i amable per poder treballar.

En la construcció de l'autoconcepte lector intervenen molts factors que són interdependents entre ells i que poden afavorir la seva evolució i millora. Un d'ells és el de la vessant que es construeix segons el que els altres pensen i diuen d'un mateix. L'autoconcepte lector es conforma també per com els altres ens veuen com a lectors. Per això considerem importants totes les valoracions que es facin en aquest sentit al llarg de tota la seqüència didàctica.

Veiem que els resultats registrats en aquesta dimensió es concentren en només una de les categories, la que fa referència a les valoracions que fan els tutors cap als seus tutorats. Per tant, es produeixen tots els intercanvis comunicatius en un sol sentit.

Generalment el què s'observa és que els tutors el què fan és confirmar les respostes del tutorat. Aquesta confirmació pot ser feta per alguna expressió del tipus *molt bé* o *està bé*; tot i que la gran majoria són confirmacions més neutres com: *vale* o algun gest fet amb el cap, d'assentiment generalment. Per tant, les expressions d'ànim registrades podem dir que són majoritàriament enfocades a confirmar la correcció de la tasca ben feta, més que no pas a encoratjar i motivar el tutorat a seguir endavant. Tot i així, considerem important destacar aquesta actitud, ja que també pot tenir influència en la construcció de l'autoconcepte lector.

Tenint en compte que aquesta dimensió es relaciona directament amb totes les dimensions que es conformen d'un intercanvi comunicatiu de preguntes i respostes amb diferents nivells de bastida entre tutor i tutorat, ens interessa confrontar-les per tal de veure en quina proporció esdevenen respecte les situacions que les han produït.

Per això, en la taula III-50, podem veure la relació entre les freqüències de les valoracions respecte les dimensions inicials; i en la segona part de la taula, podem observar les freqüències de les valoracions fetes per a cada dimensió segons els diferents nivells de bastida (T = només intervén el tutor, $T+t$ = tutor i tutorat entrellacen idees per elaborar una resposta conjunta sota la direcció del tutor; $t+T$ = entrellacen idees per elaborar una resposta però el tutorat precisa de menys elements de bastida per poder formular-la; $t+r$ = el tutor només intervén fent la pregunta i el tutorat respon tot sol; fins a t = només intervén el tutorat).

La majoria de valoracions s'acumulen en les categories d'exploració del text i d'activació de coneixements previs. Podem interpretar aquestes dades en el sentit que els alumnes tutors proporcionen una valoració positiva als seus tutorats quan es tracta de respostes que fan referència a aspectes més objectivables. Tant l'activació de motivació per la lectura com la formulació d'hipòtesis contemplen respostes obertes que admeten múltiples versions i, per tant, no tenen marge d'error, si es formulen dins els contextos de les lectures en les que es troben. Amb això volem evidenciar que els *feedback* positius per part dels tutors es produeixen més freqüentment en les preguntes que són de resposta tancada.

Taula III-50: Presentació resultats vinculació dimensions segment d'interactivitat 2 amb categoria 2.6.2.

Dimensions	f	f 2.6.2	f 2.6.2 (%)	T	T+t	t+T	t+ ,	t
2.2 Activació motivació ²⁷ .	38	3 (7.89%)	8.11	-	-	-	-	-
2.3 Exploració del text.	33	13 (39.39%)	35.14	0	7	2	4	0
2.4 Activació coneixements previs.	46	14 (30.43%)	37.83	0	2	3	9	0
2.5 Generació d'hipòtesis i prediccions.	22	7 (31.81%)	18.92	0	0	3	4	0
Total	139	37 (26.62%)	100	0	9	9	17	0
				Total:				34 +3
				37				

També constatem la diferència que hi ha entre la formulació de preguntes i les valoracions fetes. Com es pot veure, la diferència és prou elevada, amb el que podem constatar també que no és una conducta consolidada, sinó que mostra una mitjana d'aparició del 26.62% sobre el total de preguntes i respostes realitzades en aquest segment.

Referent al nivell de bastida, hem volgut veure si n'hi havia algun que sobresortia per damunt dels altres i veiem que no es donen respostes valoratives en les situacions dels extrems en què tutor i tutorat actuen de manera autònoma en el plantejament de les preguntes i elaboració de respostes. En canvi, sí que observem que els tres nivells intermitjos tenen freqüències per poder analitzar. El nivell que s'emporta major nombre de respostes valoratives és el de la resposta directa del tutorat davant una pregunta del tutor. Però també observem que els dos nivells anteriors ($T+t$ i $t+T$), en què el tutor i el tutorat estableixen un diàleg i intercanvi d'idees i pistes entre els dos per trobar la resposta de manera compartida, presos de manera conjunta, les seves respostes s'igualen amb l'anterior categoria que comentàvem. Per tant, podem veure que les respostes valoratives es donen tant en les situacions de diàleg i cooperació, com en les respostes autònomes del tutorat.

Destacar finalment que el *feedback* el monopolitza el tutor i que potser si es promoguessin més situacions en les que s'afavorís la construcció conjunta de coneixement podria haver-hi més oportunitats que el tutorat valorés també la qualitat de la tasca. Aquest fet podria repercutir també en l'autoconcepte de tots dos membres de la parella.

²⁷ Donat que en aquesta categoria no es va recollir la informació seguint el criteri de bastida que es proposa en la segona part de la taula, no les hi fem constar i sumem al total les tres freqüències que es donen en aquesta categoria per no generar errors de càlcul ni d'interpretació.

2.7 Intervenció del professorat

Donada la poca evidència d'intervencions del professorat en aquest segment i el poc pes percentual que pren (1.09%), unit a què les intervencions que es fan tenen a veure amb la part de comprensió que no la d'autoconcepte, no considerem necessari analitzar aquesta dimensió en el segment d'abans de llegir.

6.2.2.2.3. Resultats segment d'interactivitat: 3. DURANT LA LECTURA

En aquest segment d'interactivitat es presenten els resultats de les dimensions 3.1, 3.4 i 3.5 (Taula III-51).

Taula III-51: Presentació resultats segment d'interactivitat 3: durant la lectura.

Dimensions ²⁸	f	% de f
3.1 Lectura tutor.	59	24.89
3.2 Lectura conjunta.	59	24.89
3.3 Lectura PPP.	58	24.47
3.4 Valoracions qualitat lectura.	58	24.47
3.5 Intervenció professorat.	3	1.28
Total	237	100
	(16.75%) ²⁹	

3.1 Lectura del tutor

Aquesta dimensió té un pes percentual de 24.89% dins el segment d'interactivitat en el que se situa. Esbrinem com es reparteix entre les diverses categories plantejades.

En aquesta dimensió, en la que es realitza la lectura del tutor, podem veure que sobre un total de 59 lectures realitzades la categoria que més pes percentual pren és la que confirma el tutor com un model lector per als tutorats (Taula III-52).

S'evidencien molts pocs tutors fent lectures amb errades, la qual cosa confirma també que el tutor és un lector competent, amb el nivell de competència que li exigeix el context en el què es troba.

Ser reconegut com a tutor, de per si, ja té efectes sobre l'autoconcepte lector per tot el que representa ser reconegut pels altres significatius (professorat) i els iguals (alumnat), com a lector expert, amb un nivell de competència per sobre del seu company tutorat (tant si són de la

²⁸ Taula ja presentada en l'apartat de comprensió lectora

²⁹ Percentatge d'interaccions del segment dins el còmput total d'interaccions del total de segments de la sessió.

mateixa edat com d'edats diferents). Només aquest fet, contribueix en gran manera a prendre consciència de les pròpies competències en lectura i millorar l'autoconcepte lector.

Taula III-52: Presentació resultats dimensió 3.1: lectura del tutor.

Categories	f	% de f
3.1.1 El Tutor llegeix amb correcció i el tutorat escolta atentament	49	83.05
3.1.2 El Tutor llegeix amb correcció i el tutorat es dispersa.	4	6.78
3.1.3 El Tutor llegeix amb algunes errades i el tutorat escolta atentament.	6	10.17
3.1.4 El Tutor llegeix amb algunes errades i el tutorat el corregeix.	0	0
3.1.5 El Tutor llegeix amb algunes errades i el tutorat es dispersa.	0	0
Total	59	100

Per això, si tal i com s'evidencia en el total de lectures fetes, aquestes han estat realitzades amb suficient correcció, els tutors poden esdevenir un bon model lector per als seus companys tutorats. Així es confirma la seva capacitat per fer de tutors i per reforçar la idea que el seu nivell lector mostra una bona competència per fer de model dels seus companys tutorats.

Els tutors, com ja hem evidenciat, creuen en un 82.03% que treballar d'aquesta manera els ha servit per millorar la pronunciació i entonació en llegir els textos. És molt possible que aquesta apreciació faci que se sentin més bons lectors. El fet de preparar-se les lectures prèviament a les sessions, esforçar-se per ser millors lectors i bons models de lectura per als seus tutorats, així com sentir-se responsables de la tasca encomanada, ha pogut crear les condicions adequades per permetre canvis en l'autoconcepte lector.

Els propis tutors manifesten així els seus avenços en la lectura i en com s'han sentit en fer de tutors:

T (2) *Llegint li expliques i aprens.*

T (14) *També llegeixes i ho tens de fer molt bé perquè m'ho preparo a casa i he millorat molt.*

T (1) *Perquè tu també llegeixes molt i t'esforces.*

T (17) *Preparant-te la lectura i les activitats aprens coses o paraules que no saps.*

T (16) *No em pensava que llegia tant bé per ser tutora i m'he sentit orgullosa.*

T (11) *M'ha fet sentir-me una mica important però alhora amb una gran responsabilitat.*

T (8) *Diferent, segur de mi mateix, mai havia ensenyat a algú i ara que ho he fet estic content.*

T (9) *Intel·ligent.*

T (18) *Penso que llegia bastant bé però podia millorar.*

També els mestres ens fan observacions en els grups focals sobre com han evolucionat els tutors, quins aprenentatges han pogut fer i com el fet de fer de tutors els ha pogut fer sentir i millorar aspectes que influeixen directament en la construcció de l'autoconcepte lector.

Respecte les millores fetes directament en la lectura:

M(11) *S'han dedicat a buscar o preparar-se les lectures que també és una feina molt bona, preparaven el vocabulari, i en definitiva si que els ha ajudat.*

M(20) *Han reforçat l'entonació i la vocalització dels textos.*

M(14) *Han après comprensió i lectura igual que els tutorats.*

M(2) *Doncs si, a part d'aprendre a llegir, a articular millor, millor velocitat lectora, millor comprensió lectora.*

Destaquen també l'evolució que han observat en els tutors sobre aspectes d'habilitats socials, l'autoestima i el sentit de responsabilitat en les que han observat millores durant el programa:

M(14) *Millorar la tolerància, la comprensió, l'autoestima també, l'ajut entre ells i sobre tot a nivell social que es el que no t'esperes però es el que et sobte.*

M(15) *Molt bé. Molt motivats i amb un sentit nou de responsabilitat. No només portaven els deures perquè els hi demanava el professorat sinó que.. deien... tinc un company tutorat a qui li haig d'ensenyar, li haig d'explicar coses que no entén... i aquest sentit de responsabilitat és diferent al d'entregar els deures el dia que toca. No ho fan de cara al professor sinó que ho fan de cara a ells mateixos. Tenint en compte el company i això està molt bé!*

També evidenciant el paper dels tutors com a model de lectura i com a model de treball:

M(13) *I després la responsabilitat aquesta: el tutorat té un model molt proper perquè tu ets l'adult. Doncs ets un model en un moment determinat, però ara és un altre nen que és més proper a ell que li està fent de model i creiem que això com a aprenentatge i com a imitació pot ser important.*

M(3) *Els petits se n'orgulleixen molt del seu tutorat, dels grans, els tenen com que són els grans i és un tutor per mi sol. És una de les coses que m'han cridat més l'atenció. Sobretot de cara als meus que són els de 3er que veuen els de 5è. Normalment els veuen, o els veien com ogres, els veien a l'hora del pati i a l'hora del pati els grans són el qui tenen el poder i s'ha establert un vincle molt curiós i molt bonic.*

M(19) *Amb molt sentit de responsabilitat i súper contents perquè una mica feien de "senyoreta", tot i que quan es va introduir el tema en cap moment se'ls hi va donar un protagonisme especial, això està clar, però els hi ha agradat molt de ser tutors. Ells ho demostren com volent dir: és que he preparat això, s'han esforçat.*

M(9) *El fet de seguir aquell model i anar-ho llegint, doncs jo penso que un moment de lectura sempre va molt bé perquè tu després puguis imitar-la. Si els nens no reben una lectura inicial, no la poden imitar, llegeixen linealment. Si els adults o, en aquest cas nens una miqueta més grans que representa que tenen més experiència lectora no els donen un model, doncs aquest nen llegirà linealment. És que ens passa sovint sense adonar-nos que els fem llegir però nosaltres no llegir. Per tant un model de lectura no el van rebent diàriament a la classe, llegeixes frases de la pissarra o en un moment determinat, però normalment no i aquí setmanalment, dues vegades per setmana han rebut un model de lectura expressiva.*

Resumint, per totes les informacions recollides entre els diferents testimonis participants, en aquest cas els mateixos tutors i el professorat, podem constatar que els tutors pel fet de tenir l'oportunitat de desenvolupar el rol i de participar en el programa en aquest rol que els ha estat adjudicat, tenen moltes oportunitats per afavorir la construcció de l'autoconcepte lector.

3.4 Valoracions qualitat lectura

Aquesta dimensió té un pes percentual de 24.47% dins el segment d'interactivitat en el que se situa. Esbrinem com es reparteix entre les diverses categories plantejades (Taula III-53).

La primera dada que ens interessa destacar és l'absència de valoracions negatives cap a la lectura en cap sentit (ni de tutors a tutorats, ni tampoc de tutorats a tutors). Aquest fet ens dona una primera pista per tenir present en la influència que pot tenir en la construcció de l'autoconcepte, tant dels tutors, com dels tutorats.

També observem la nul·la recurrència que mostra l'actitud de valoració positiva per part dels tutorats cap els tutors. Considerem que és una tendència lògica en el sentit que els tutors són els que esdevenen els models lectors i, segons la concepció d'ensenyament-aprenentatge tradicional, aquests ja es consideren bons lectors per part de tots els participants i no està previst que rebin valoracions positives dels que fan el paper d'alumnes o d'aprenents, els tutorats.

Taula III-53: Presentació resultats dimensió 3.4: valoracions qualitat lectura.

Categories	f	% de f
3.4.1 El Tutor desvalora la qualitat de la lectura del tutorat amb algun gest o expressió negatiu.	0	0
3.4.2 El Tutor valora positivament la qualitat de la lectura del tutorat amb algun gest o expressió d'ànim/aprovació	12	22.64
3.4.3 El tutorat desvalora la qualitat de la lectura del Tutor amb algun gest o expressió negatiu.	0	0
3.4.4 El tutorat valora positivament la qualitat de la lectura del Tutor amb algun gest o expressió d'aprovació.	0	0
3.4.5 El Tutor pondera l'esforç del tutorat per corregir els errors i fer una lectura correcta en la lectura PPP.	41	77.36
Total	53	100

En quant a les altres dades que ens aporta l'anàlisi del material audiovisual, veiem que els tutors valoren positivament la qualitat de la lectura dels tutorats amb molt poca freqüència, tenint en compte que es realitzen pel cap baix 60 lectures dels tutorats amb la tècnica PPP, dins d'aquest segment que estem analitzant. El fet que només en 12 ocasions es valori de manera positiva la lectura feta pel tutorat ens fa pensar que els tutors no ho tenen massa present dins de les seves actuacions per a la millora de la competència lectora del tutorat, la qual cosa també pot tenir influència en la construcció de l'autoconcepte lector d'aquest grup d'alumnes.

És evident que durant la lectura PPP sí que sorgeixen situacions en les que poder valorar l'esforç per a la millora de la lectura dels alumnes tutorats. I, de fet, així es proposa des del

programa, com una actuació a fer per part dels tutors. És la tercera P, la de la ponderació, la que hem comptabilitzat en la darrera categoria d'aquesta dimensió.

En aquest cas, el percentatge de ponderacions que es fan durant la lectura augmenta de manera considerable respecte les valoracions generals sobre la lectura PPP.

Però, és evident, que cal vincular aquests resultats amb les freqüències enregistrades en les dues primeres P (pausa i pista) per poder fer una interpretació ajustada a la realitat. Així, ens cal veure amb quina categoria es vinculen cada una d'elles per tal de poder analitzar i interpretar acuradament els resultats obtinguts. En la taula III-54 mostrem aquesta informació.

Taula III-54: Presentació resultats vinculació dimensió 3.3 i categoria 3.4.5.

Categories PP	Freqüències P		
	f PP (% PP)	f P (% P)	% P * PP ³⁰ % P*TPP ³¹
3.3.1 El Tutor rectifica l'error/omissió del tutorat directament, tutorat incorpora la correcció i segueix llegint.	34 (18.28%)	6 (14.63%)	17.65 % (3.22%)
3.3.2 El Tutor marca els errors amb un gest/expressió, fa una pausa i dóna pistes, entre tots dos rectifiquen l'errada, tutorat incorpora la correcció i segueix llegint.	27 (14.52%)	6 (14.63%)	22.22 % (3.23%)
3.3.3 El Tutor marca els errors amb un gest/expressió, fa una pausa i dóna pistes, el tutorat troba la resposta, incorpora la correcció i segueix llegint.	55 (29.57%)	15 (36.59%)	27.27 % (8.06%)
3.3.4 El Tutor marca els errors amb un gest/expressió, fa una pausa i el tutorat rectifica l'error i segueix llegint.	31 (16.66%)	12 (29.27%)	38.71 % (6.45%)
3.3.5 El tutorat comet un error, se n'adona i rectifica l'error sense la intervenció del Tutor.	39 (20.97%)	2 (4.88%)	5.13 % (1.08%)
Total	186 (100%)	41 (100 %)	(22.03%)

Com veiem les freqüències més altes es donen en la situació en la que s'utilitzen les PP i el tutorat resol l'errada (3.3.3) i en la que tan sols s'utilitza la primera P (3.3.4). Les dues situacions dels extrems (3.3.1 i 3.3.5), així com la segona (3.3.2), tenen una menor recurrència.

Quan el tutorat rectifica tot sol l'error (3.3.5) i no intervé el tutor, en certa manera, és lògic que no es produeixi la ponderació, ja que això podria aturar breument l'atenció en la lectura. I pot ser que els tutors prefereixin que la lectura segueixi el seu curs.

Al respecte, el testimoni d'una tutora ens confirma aquesta interpretació, quan parla de la PPP:

³⁰ Percentatge sobre ponderacions de la categoria

³¹ Percentatge sobre el total de la dimensió

T(20) *A vegades va bé, però a vegades llegeix tan ràpid que no et dona temps de parar-lo.*

En el cas de la correcció directa per part del tutor (3.3.1), podem pensar que com que ell mateix ja dóna la solució, en certa manera, el tutorat no ha fet esforç i el tutor pot pensar que tampoc cal fer-ne una ponderació.

Interpretem també que quan es produeix la situació en la que el tutor fa la pausa, dóna pistes i el tutorat no troba l'error per si sol i el tutor l'ajuda per tal de trobar-lo i corregir-lo; tampoc es consideri prou esforç per part del tutorat i el tutor no atorgui la ponderació ja que no hi ha hagut suficient treball ja que ell mateix ha aportat una part important de la resposta.

En canvi, en les altres dues situacions, en les que succeeixen les freqüències més elevades de ponderació, creiem que es produeixen perquè l'esforç del tutorat és més elevat per tal de poder corregir l'error; i alhora la implicació del tutor és menor i això fa que els tutors ho valorin de manera més freqüent.

Tot i així, per obtenir encara una idea més precisa d'aquests resultats, hem afegit la tercera columna que fa un pas més en aquests resultats i ens aporta també dues informacions interessants. Per una banda, els percentatges de les freqüències de la P (ponderació), respecte a la freqüència de les PP dins la mateixa categoria. Això ens permet saber en cada categoria quin percentatge de ponderacions es fan segons les preguntes fetes. En aquest sentit, la categoria que proporcionalment a les PP observades acumula un percentatge més elevat és la 3.3.4 amb un 38.71%. Amb això, veiem que en realitat la categoria 3.3.4 és la que rep més ponderacions tenint en compte el nombre de P i P fetes. També veiem que els percentatges totals sobre el total de PP és força baix ja que se situa per sota d'una quarta part de ponderacions fetes (22.03%) en el total d'intervencions de PP.

Vistos tots aquests resultats, constatem que la darrera P està molt per sota de les freqüències d'aparició de les PP, quan hi hauria d'estar vinculada directament i produir-se en cada situació PP. I com a segon fet, que les situacions que més es valoren amb la P són aquelles que es deriven de la correcció de l'error per part del tutorat, després que el tutor hagi marcat les dues PP. En aquest sentit, s'entén que els tutors consideren que cal ponderar en major grau les actuacions en les que el tutorat fa un esforç per tal de trobar i corregir l'error comès.

El que queda clar amb l'anàlisi de les sessions de lectura, és que la ponderació no es dóna en la mateixa proporció que la detecció i correcció dels errors. El fet de remarcar l'error és clar i a tots els hi és relativament fàcil de dur a terme, però el que més costa és fer la ponderació. Segurament, la falta de costum de reconèixer positivament l'esforç és una de les causes.

Un dels mestres ens confirma aquesta interpretació sobre el què li diu una alumna seva:

M(18) *Un altre dia, mira tocar-lo i donar-li una pista sí, però fer la ponderació és el que més em costava.*

Sintetitzant tota la informació recollida i analitzada respecte les valoracions de la qualitat de la lectura, assenyalem que es dóna encara en freqüències baixes i que, segurament, calgui reforçar aquest aspecte de cara a potenciar la millora de l'autoconcepte del tutorat de manera més clara i consistent.

3.5 Intervenció del professorat

Tal i com ja hem esmentat en l'apartat de comprensió lectora, considerem irrellevant la intervenció del mestre en aquest segment d'interactivitat i, per tant, es fa impossible de fer cap anàlisi de resultats.

6.2.2.2.4. Resultats segment d'interactivitat: 4. DESPRÉS DE LLEGIR

En aquest segment d'interactivitat i per aquesta variable, s'analitzen els segments 4.5 i 4.6. Revisem la taula del segment per poder les freqüències registrades i el seu pes percentual dins el segment en el què es troben (Taula III-55).

Taula III-55: Presentació resultats dimensió després de llegir.

Dimensions	f	% de f
4.1 Comprovació d'hipòtesis i prediccions.	18	3.05
4.2 Fer preguntes i respondre-les	394	66.67
4.3 Identificació d'idees principals	18	3.05
4.4 Resolució de dubtes de comprensió del tutorat	11	1.86
4.5 Valoracions qualitat de tasca	130	21.99
4.6 Intervenció Professorat.	20	3.38
Total	591	100
	(41.77%) ³²	

4.5 Valoració de respostes de la tasca

Els resultats obtinguts en aquesta dimensió, tal i com ja hem vist en la dimensió de valoració de la lectura, es manifesten en el mateix sentit (Taula III-56). En primer lloc, no s'observen conductes desvaloritzadores o negatives envers cap dels participants. D'entrada, aquesta dada ja la considerem positiva, un valor per a permetre l'evolució de l'autoconcepte lector. Si no es produeixen conductes d'aquesta tipologia, es genera un espai positiu en el què poder construir

³² Percentatge d'interaccions del segment dins el còmput total d'interaccions del total de segments de la sessió.

l'autoconcepte lector a partir dels avenços en la lectura i comptant també amb les aportacions valoratives dels companys en aquest sentit.

La segona dada que ens mostra aquesta taula és el que també constatarem ja anteriorment, el sentit de la valoració es produeix sempre del tutor al tutorat. Com dèiem també, entenem que és una seqüència lògica dintre del rol que s'adjudica a l'alumnat. S'associa el rol de tutor al de professor i el rol de tutorat a l'alumne, per tant, es reproduïxen els models que generen i modelen les actuacions dels rols i és el professorat (tutors) el que valora la qualitat de la tasca de l'alumnat (tutorats).

Taula III-56: Presentació resultats dimensió 4.5: valoració qualitat de la tasca.

Categories	f	% de f
4.5.1 El Tutor desvalora l'actitud i/o resposta del tutorat amb algun gest/expressió negatiu .	0	0
4.5.2 El Tutor elogia l'actitud i/o confirma la resposta del tutorat amb algun gest/expressió d'ànim.	132	100
4.5.3 El tutorat desvalora l'actitud i/o resposta del Tutor amb algun gest/expressió negatiu.	0	0
4.5.4 El tutorat elogia l'actitud i/o confirma la resposta del Tutor amb algun gest/expressió d'ànim.	0	0
Total	132	100

Vistes aquestes dades inicials del comportament de l'alumnat respecte les actituds de valoració observades envers la tasca, anem a veure amb quines dimensions i categories es relacionen per tal de poder analitzar amb més detall els resultats.

Cada una d'aquestes 132 actuacions de confirmació de resposta/elogis sobre la tasca feta es pot vincular a un plantejament de pregunta sobre el text, sobre la comprovació d'hipòtesis, la identificació d'idees principals o sobre els dubtes del tutorat durant el després de llegir.

En la taula III-57, podem veure les categories de les dimensions amb les freqüències obtingudes (primera columna). En la segona columna trobem les freqüències de valoració de resposta associades a cada categoria on s'han produït i el percentatge sobre la distribució de freqüències de la dimensió. Finalment en la tercera columna hi ha el percentatge de freqüències de valoració de respostes per cada categoria i també el percentatge respecte la freqüència total de la dimensió. Tots aquests resultats ens donen informació de com es reparteixen les valoracions de les respostes fetes pels tutorats i quin pes percentual tenen en cada situació.

Destacar en aquests resultats obtinguts que les freqüències més elevades obtingudes segons els tres criteris exposats es concentren en les categories centrals en les que hi ha diferents nivells de bastida entre tutor i tutorat.

Dins de la dimensió de comprovació d'hipòtesis, podem observar com el percentatge més elevat de Valoració de Respostes és per a la categoria 4.1.4 (60%). Però si observem el percentatge segons el nombre de comprovació d'hipòtesis fetes, veiem que la categoria 4.1.3 és la que el mostra més elevat (50%).

És per això que podem afirmar que, tot i que no siguin les que més es produeixen en termes absoluts, sí que són les més ponderades percentualment parlant.

Així doncs, tenint en compte aquestes dades i veient també que es produeix un 27.77% de valoracions totals sobre aquesta dimensió i en relació al nombre de comprovació d'hipòtesis que es produeixen, podem sintetitzar els resultats oferts per aquesta primera part de la taula dient que es fan valoracions una mica per sobre d'una quarta part de les Comprovacions d'Hipòtesis realitzades i aquestes valoracions es concentren sobretot en el nivell de bastida que es produeix entre tutor i tutorat de pregunta T+ pista T+resposta t.

Així mateix, sobre el total de preguntes fetes en aquesta dimensió, la categoria que acumula un percentatge més elevat és la 4.1.4 en la que el tutor fa una pregunta i el tutorat respon directament.

Passem a revisar la dimensió de Fer preguntes i respostes vinculant els resultats d'aquesta amb les Valoracions de Resposta. Com a primera dada rellevant veiem que, en aquest cas, el percentatge més elevat de valoracions de respostes és per a la categoria 4.2.4 (44.26%). Si observem el percentatge en relació al nombre de preguntes i respostes fetes de cada categoria, veiem que coincideix que la categoria 4.2.4 té també el percentatge més alt (40%). I també conserva el percentatge més alt tenint en compte el nombre total de preguntes i respostes fetes (13.71%). Tot i així, la categoria 4.2.3 li segueix de prop amb percentatges no massa allunyats. Constatem, a més a més, que en aquesta dimensió és on es produeix el percentatge més elevat de VR respecte els tres presentats amb un 30.96%.

Revisades aquestes dades, podem afirmar que per aquesta dimensió les valoracions de resposta es fan majoritàriament en la categoria en la que el tutorat respon de manera autònoma davant una pregunta formulada pel tutor.

Taula III-57: Presentació resultats vinculació categoria 4.5.2 amb dimensions 4.1, 4.2 i 4.3.

Dimensions i Categories		Freqüències VR		
4.1 Comprovació d'Hipòtesis (CH)		<i>f</i> CH	<i>f</i> VR	%VR * cat ³³
		(% CH)	(% VR)	%VR *ft CH ³⁴
4.1.1 El Tutor, sense demanar la intervenció del tutorat, fa referència directament a l'acompliment de les hipòtesis fetes.		0 (0%)	0 (0%)	0% (0%)
4.1.2 El Tutor pregunta sobre les hipòtesis i conjuntament amb la participació del tutorat construeixen la resposta.		4 (22.22%)	1 (20%)	25% (5.56%)
4.1.3 El Tutor pregunta sobre les hipòtesis i dona pistes al tutorat per poder respondre. El tutorat respon.		2 (11.11%)	1 (20%)	50% (5.56%)
4.1.4 El Tutor llegeix la pregunta del full d'activitats que es refereix a la comprovació de les hipòtesis del text i el tutorat la respon sense cap altra intervenció.		11 (61.11%)	3 (60%)	27.27% (16.67%)
4.1.5 El tutorat comprova les hipòtesis de manera autònoma, sense la intervenció del Tutor.		1 (5.56%)	0 (0%)	0% (0%)
Total		18 (100%)	5 (100%)	27.77%
4.2 Fer preguntes i respostes (PR)		<i>f</i> PR	<i>f</i> VR	% PR * VR
		(% PR)	(% VR)	
4.2.1 El Tutor fa una pregunta i ell sol la respon.		6 (1.52%)	0 (0%)	0% (0%)
4.2.2 El Tutor fa una pregunta, dona pistes i conjuntament amb la participació del tutorat entrellacen idees i troben la resposta.		106 (26.90%)	27 (22.13%)	25.47% (6.85%)
4.2.3 El Tutor fa una pregunta i dona pistes per ajudar el tutorat a respondre-la.		118 (29.95%)	40 (32.79%)	33.90% (10.15%)
4.2.4 El Tutor fa una pregunta i el tutorat la respon directament.		135 (34.26%)	54 (44.26%)	40% (13.71%)
4.2.5 El tutorat fa una pregunta i la respon, de manera autònoma sense la intervenció del Tutor.		5 (1.27%)	0 (0%)	0% (0%)
4.2.6 El Tutor dona pistes i/o una resposta errònia al tutorat.		9 (2.28%)	0 (0%)	0% (0%)
4.2.7 El Tutor no corregeix una resposta errònia del tutorat.		15 (3.82%)	1 (0.82%)	6.67% (0.25%)
Total		394 (100%)	122 (100%)	30.96%
4.3 Identificació d'idees principals (IP)		<i>f</i> IP	<i>f</i> VR	% IP * VR
		(% IP)	(% VR)	
4.3.1 El Tutor és el qui verbalitza les idees principals del text, sense la intervenció del tutorat.		1 (5.55%)	0 (0%)	0%
4.3.2 El Tutor pregunta al tutorat sobre les idees principals del text, dona pistes i conjuntament, amb la participació del tutorat, construeixen la resposta.		9 (50%)	3 (75%)	33.33% (16.67%)
4.3.3 El Tutor demana i pauta (amb pistes, idees,...) al tutorat sobre les idees principals.		6 (33.34%)	0 (0%)	0% (0%)
4.3.4 El Tutor demana al tutorat que enumeri les idees principals de la lectura i el tutorat respon.		2 (11.11%)	1 (25%)	50% (5.56%)
4.3.5 El tutorat, sense la intervenció del Tutor, esmenta les idees principals del text.		0 (0%)	0 (0%)	0%
Total		18 (100%)	4 (100%)	22.23%

³³ Percentatge de Valoració de Respostes per cada categoria

³⁴ Percentatge de Valoració de Respostes pel total de freqüències de la dimensió

Finalment, revisarem la tercera part de la taula referida a la vinculació de les valoracions de resposta amb la identificació d'idees principals. Tot i que les freqüències de successos en aquest cas han baixat molt, podem observar que la major freqüència de valoracions de resposta es dona en la categoria 4.3.2, però en canvi quan vinculem les valoracions de resposta a les categories on succeeixen ens adonem que la categoria que obté més valoracions de resposta és la 4.3.4, en la que el tutorat respon directament a la pregunta del tutor. Observem també que aquesta dimensió registra el percentatge més baix de valoracions de resposta de les tres dimensions presentades (22.23%).

Així doncs, en tots els casos, les respostes més valorades en qualsevol de les tres dimensions, són les que provenen de la resposta directa del tutorat després de la pregunta del tutor. El tutor monopolitza les valoracions i les fa quan el tutorat respon a les preguntes, segurament seguint la forma tradicional IRF (Iniciació - Resposta i *Feedback*) que és el model que probablement veu fer als seus mestres.

4.6 Intervenció professorat

En aquesta dimensió i en la línia del què ha anat succeint amb les intervencions del professorat, centrem la mirada en la tercera categoria sobre la qualitat del treball i veiem que es concentra en dues intervencions puntuals que tampoc tenen massa pes en el total de la dimensió i que tampoc analitzarem per falta de recurrència (Taula III-58).

Taula III-58: Presentació resultats dimensió 4.6: intervenció del professorat

Categories	Subcategories	f	% de f
4.6.1 Respecte el desenvolupament del programa	4.6.1.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t.	1	5
	4.6.1.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.	6	30
	4.6.1.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t.	0	0
	4.6.1.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.	3	15
4.6.2 Respecte el text/full d'activitats	4.6.2.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t.	0	0
	4.6.2.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.	6	30
	4.6.2.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t.	0	0
	4.6.2.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.	2	10
4.6.3 Respecte la qualitat del treball de la parella o d'algun dels seus membres	4.6.3.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t.	0	0
	4.6.3.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.	1	5
	4.6.3.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t.	0	0
	4.6.3.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.	1	5
Total		20	100

5. Lectura expressiva tutorat

Un cop realitzades totes les activitats de lectura i comprensió del text, el tutorat realitza la lectura expressiva. En aquest moment, és quan es pot evidenciar tot el treball de lectura i comprensió realitzat durant la sessió, amb una lectura expressiva i comprensiva per part del tutorat.

En aquest segment d'interactivitat, les evidències observades, ens ajuden a identificar en quina mesura el tutorat es pot sentir valorat i escoltat pel tutor quan realitza aquesta darrera lectura expressiva. Tal i com dèiem anteriorment, la lectura amb audiència pot ser un element fonamental en la millora de la lectura i, per tant, també pot influenciar directament en la millora de l'autoconcepte lector. És per això que ens interessa saber en quines condicions es realitza aquesta lectura expressiva amb audiència.

D'entrada, destacar que aquesta lectura es fa al final de l'activitat i hi ha algunes parelles que la deixen de banda, no la realitzen, tal i com podem veure en els resultats de lectures fetes. Aquest fet que es constata amb les dades de la taula III-59, ja que hi haurien d'haver 60 lectures expressives fetes i n'hi ha 47, ja ens indica que els tutorats tindran menys oportunitats de fer una lectura expressiva sobre la lectura treballada i per tant, gaudiran de menys oportunitats per millorar l'autoconcepte lector.

Taula III-59: Presentació resultats segment d'interactivitat 5: lectura expressiva tutorat.

Categories	f	% de f
5.1 El tutorat llegeix, el Tutor l'escolta i intervé davant els dubtes/errors.	28	59.57
5.2 El tutorat llegeix (amb algunes dificultats) i el Tutor l'escolta sense intervenir.	9	19.15
5.3 El tutorat llegeix i ell sol corregeix els seus errors.	0	0
5.4 El tutorat llegeix amb correcció el text (entonació, pronúncia, ritme i fluïdesa).	10	21.28
Total	47 (3.32%) ³⁵	100

Les dades de la taula III-59 ens indiquen també que, majoritàriament, en aquest segment de lectura expressiva final, el tutor continua corregint els errors de lectura del tutorat com si es tractés d'una lectura prèvia, de les inicials. Amb aquesta conducta, podria estar reforçant la idea que el tutorat segueix fent errades durant la lectura. Aquest fet, tot i que fet de manera inconscient, potser podria dificultar l'evolució de l'autoconcepte lector del tutorat. Seguir corregint els errors quan ja estan fent la darrera lectura que representa que han de fer bé ja, posa en evidència que els tutorats encara no tenen prou bon nivell lector i el seu autoconcepte, per tant, no pugui avançar i evolucionar de la manera esperada.

³⁵ Percentatge d'interaccions del segment dins el còmput total d'interaccions del total de segments de la sessió.

Veiem que hi ha pocs tutorats que llegeixen bé el text també. I amb un nivell similar de freqüències, es troben aquells que llegeixen amb algunes dificultats però, en canvi, el tutor no intervé davant els dubtes o errors. Aquests casos, tot i no ser majoritaris, sí que poden tenir algunes percepcions de millora de la seva lectura i, per tant, de millora també de l'autoconcepte lector.

A banda d'aquestes observacions fetes en els registres audiovisuals, en els grups focals la majoria dels tutorats manifesten que els seus aprenentatges en lectura són bons i destaquen les percepcions que tenen sobre la seva millora en la lectura:

- t (34): *S'aprèn a llegir molt.*
- t (2): *Ara llegeixo més de pressa.*
- t (13): *Més forces de treballar i de llegir més ràpid.*
- t (17): *A mi no m'ha passat però fa ràbia quan el tutorat no escolta la lectura.*
- t (39): *Al principi no sabia llegir molt bé i ara noto que he millorat.*
- t (45): *Si t'esforces, ets més bon lector. Ara llegeixo molt més i aprenc més coses.*
- t (8): *Fer el Llegim en parella m'ha ajudat a llegir més ràpid, llegir sense errors.*

Tot i així, alguns tutorats manifesten també que, tot i haver millorat en la lectura, no noten que ara tinguin més ganes de llegir:

- t (16): *Llegia lent al principi i ara he millorat, però no noto que ara m'agradi més llegir.*
- t (10): *Jo llegeixo igual que abans.*
- t (25): *A mi ara no em ve més de gust llegir.*

Quan se'ls pregunta sobre la seva percepció com a lectors, una gran majoria de l'alumnat (tutors i tutorats) ens asseguren que han millorat i són més bons lectors. I alguns tutorats quan se'ls demana si es consideren millors lectors que abans de començar a treballar amb el *Llegim en parella*, ens responen que sí, però que els seus aprenentatges en lectura són conseqüència directa de l'ajuda que reben dels tutors:

- t (20): *Jo llegeixo millor gràcies a l'ajuda del meu tutor.*
- t (12): *A mi la meva tutora m'ha ajudat molt.*

La majoria dels tutors també creuen que els tutorats han millorat en la lectura i destaquen entre altres aspectes la superació de la timidesa, millores en la pronúncia, en l'entonació i en la lectura de paraules desconegudes. I així ho manifesten:

- T(33): *Jo he notat que la meva parella ara llegeix millor i estic contenta;*
- T(47): *La parella que tenia, normalment, quan ho tornàvem a llegir a la lectura expressiva, no li havia de picar tants cops l'esquena. Senyal que pronunciava les paraules millor.*

En darrer lloc, una alumna tutorada fa aquesta reflexió:

t(24): Jo abans quan llegia no em preocupava per entendre-ho, només per llegir-ho bé. I ara, he canviat, llegeixo una mica malament però ho entenc millor.

No hi ha dubte que prendre consciència sobre la pròpia competència lectora, saber reconèixer quines són les mancances i els aprenentatges ja fets pot revertir directament en l'evolució del propi autoconcepte lector.

També alguns mestres fan referència al què han après els tutorats sobre la lectura: M(6) - *Noves paraules que no sabien. També posar més èmfasi en l'entonació i la pronunciació de les paraules, i també a rebre correccions d'un nen.*; i als avantatges que suposa la possibilitat de rebre una ajuda directa i individualitzada per part d'un lector més expert: M(15) - *A més a més, el tutorat està rebent una atenció individual constant durant mitja hora, un per un. Nosaltres com a mestres ho podem fer molt poques vegades, vas al nen que té més dificultat però mai reben una atenció individual d'una persona que representa que en sap més i els ha d'ajudar.* Així mateix, una gran majoria del professorat estan d'acord que els seus alumnes tant tutors com tutorats es mostren més motivats i engrescats amb la proposta de treball de la lectura amb la tutoria entre iguals. I, en general, tots destaquen que el fet d'assumir la responsabilitat del propi aprenentatge fa que hagi millorat l'autoestima de molts alumnes. En aquest sentit coincideixen tots en què els tutors es mostren més segurs de sí mateixos i confiats de la seva competència lectora i de la pròpia capacitat de millora.

Però en canvi, mentre el professorat d'algun centre també ha observat el mateix en els tutorats: M(9) *Bé, els hi ha agradat, eh?. Tan als tutors com als tutorats. Al principi semblava que pel fet de ser tutor havia de marcar una certa superioritat i hem vist que no, que és igual, perquè tenen molt clars els objectius, tan del tutor com del tutorat i això es important;* d'altres mestres no ho veuen tan clar en aquest alumnat i manifesten que alguns tutorats haguessin preferit el rol de tutors: M(3) *Jo crec que no s'han sentit tan bé com els tutors, sincerament, tot i que ho porten molt bé, els hi agrada, tenen ganes de ser tutors;* M (16) *Alguns normal, d'altres s'haurien estimat més fer de tutors.*

Tots aquests testimonis ens mostren les percepcions que tenen els alumnes tutorats sobre els seus aprenentatges i la seva capacitat de millora, fet que pot tenir conseqüències directes en l'evolució de l'autoconcepte lector.

Contrasten doncs en aquest segment, per una banda, les evidències observades sobre la lectura expressiva dels tutorats, i per l'altra, les percepcions d'aprenentatge i de consciència de progrés dels protagonistes i del professorat, com a aspectes que poden tenir a veure amb l'evolució de l'autoconcepte lector.

6. Autoavaluació

L'activitat d'autoavaluació de la parella es seqüencia dins del programa al final de la realització de la sessió de lectura amb una periodicitat quinzenal, completant-se cada quatre sessions. Donades aquestes condicions de realització, en aquest cas, l'observació del registre audiovisual està feta al final de 15 de les 60 sessions totals enregistrades, per tal de conservar la proporció real de la pròpia activitat.

Les observacions, en aquest cas, estan referides al nivell de reflexió metacognitiva que realitzen les parelles d'alumnes. És per això, que el que s'observa és el nivell superficial o més aprofundit de cada un dels aspectes que es revisen en aquesta pauta d'autoavaluació de la parella (Duran i altres, 2009). Ens interessa constatar la consciència que mostren els alumnes envers els seus aprenentatges i quin és el grau d'aprofundiment al què arriben per a poder respondre a les preguntes de la pauta de manera consensuada entre els dos membres de la parella. Sabem que aquest tipus de coneixement és essencial per a poder construir l'autoconcepte de manera ajustada a la realitat.

Abans de començar a analitzar el què passa durant la reflexió metacognitiva, veiem dues mostres del què volem dir quan hem valorat la resposta com a superficial i al què ens referim quan parlem de resposta profunda o que sorgeix a partir de compartir els significats i experiències sobre l'aspecte concret que es vol valorar.

T: *Fem prediccions sobre el contingut?*

t: ... *(pensa, se'l mira i fa que no amb el cap).*

T: *No molt, no?(marca una x en la casella corresponent).*

P (12:12). *Veure annex audiovisual, pista 19*

T: *Preveiem possibles dificultats? Per exemple et dic... tu... tu a lo millor has dit... tu has dit... aquest text a lo millor em costa una mica? O potser...*

t: *(s'ho pensa uns segons) ...en algunes escenes.*

T: *En algunes escenes? Però com que no ho hem fet... (somriuen) tant ... tants dies, no?*

t: *Llavors posem que no, no?*

T: *No perquè si ho féssim cada dia, llavors ja seria un bé . Però com que no ho fet cada dia, i crec que aquesta és la primera vegada, seria ...*

t: *Si*

T: *(marca la resposta a la casella corresponent).*

P (22:25). *Veure annex audiovisual, pista 20*

Passem a l'anàlisi de registres observats en aquest segment. Veiem en la taula III-60 com es distribueixen les freqüències en les diferents dimensions del segment d'autoavaluació, per seguidament fer una anàlisi detallada per a cada una de les dimensions.

Veiem que les freqüències més elevades es produeixen en la dimensió 6.2 i 6.5 que tenen a veure amb valoracions referides a tutorat i tutor respectivament. I la dimensió 6.1, tercera en acumulació de freqüències, que es refereix a la valoració de la parella.

Analitzem seguidament més a fons el què succeeix en cada una d'elles respecte el nivell l'aprofundiment de la reflexió metacognitiva que es produeix.

Taula III-60: Presentació percentatges per dimensions del segment 6. Autoavaluació

Dimensions	f	% de f
6.1 Abans de llegir: valoració actuació parella	60	18.63
6.2 Durant la lectura: valoració de l'ús i domini d'habilitats i estratègies lectores del tutorat	90	27.95
6.3 Després de llegir: valoració comprensió del tutorat	45	13.98
6.4 Lectura expressiva tutorat	15	4.66
6.5 Valoració actuació tutor	90	27.95
6.6 Objectius i propostes de millora: parella	14	4.35
6.7 Intervenció del professorat	8	2.48
Total	322	100
	(22.76%) ³⁶	

Observant els resultats obtinguts en la taula III-61, en cada una de les dimensions analitzades, podem veure com a primera dada que en els totals de les cinc primeres dimensions, en tots els casos, es produeix un registre de freqüències més alt en les respostes superficials, que no pas en les respostes més reflexives. D'entrada, això ens fa pensar que, tot i que la pauta està pensada per propiciar la reflexió metacognitiva sobre els processos de lectura i comprensió, no s'acaba d'acomplir aquest objectiu. Probablement el temps que s'hi dedica (els últims minuts de la sessió) orienta cap a aquest ús superficial de l'instrument.

De totes maneres, també evidenciem que el fet que els dos alumnes llegeixin la pauta i consensuin algun tipus de resposta, ni que sigui de manera ràpida i superficial, ja és un primer pas per propiciar la reflexió metacognitiva. Però evidentment, no és suficient encara per desvetllar la consciència i el coneixement metacognitiu que pretenem. Tot i així, com diem, és un bon primer pas per tal que els alumnes aprenguin a reflexionar sobre els processos i estratègies lectores que utilitzen.

Una altra dada interessant que ens mostra la taula és la tendència que mostra la dimensió 6. En primer lloc, com podem observar no es registra un total de 15 freqüències sinó de 14. Això

³⁶ Percentatge d'interaccions del segment dins el còmput total d'interaccions del total de segments de la sessió.

6. Resultats

passa perquè hi ha una parella que no completa aquest apartat del full d'autoavaluació. Poden haver-hi diferents motius. Per descuit o perquè potser el professorat no ha insistit prou en la importància d'aquest darrer apartat de la pauta, en què es prioritzen les mancances detectades per tal de poder ser treballades durant la següent quinzena.

Taula III-61: Presentació resultats segment d'interactivitat 6: Autoavaluació

Dimensions	Categories	Resposta superficial	Resposta reflexiva	Total
6.1 Abans de llegir: valoració actuació parella	6.1.1 Característiques del text	10 (66.67%)	5 (33.33%)	15 (100%)
	6.1.2 Prediccions sobre el contingut.	11(73.33%)	4 (26.67%)	15 (100%)
	6.1.3 Activació de coneixements previs	7 (46.67%)	8 (53.33%)	15 (100%)
	6.1.5 Previsió de dificultats.	8 (53.33%)	7 (46.67%)	15 (100%)
	Total	36 (60%)	24 (40%)	60 (100%)
6.2 Durant la lectura: valoració de l'ús i domini d'habilitats i estratègies lectores del tutorat	6.2.1 Separació de paraules	7 (46.67%)	8 (53.33%)	15 (100%)
	6.2.2 Respectar les pauses.	11(73.33%)	4 (26.67%)	15 (100%)
	6.2.3 Entonació adequada	10 (66.67%)	5 (33.33%)	15 (100%)
	6.2.4 Lectura correcta i fluida	10 (66.67%)	5 (33.33%)	15 (100%)
	6.2.5 Pronúncia correcta	10 (66.67%)	5 (33.33%)	15 (100%)
	6.2.6 Ritme de lectura	8 (53.33%)	7 (46.67%)	15 (100%)
	Total	56 (62.22%)	34 (37.78%)	90 (100%)
6.3 Després de llegir: valoració comprensió tutorat	6.3.1 Coneixement vocabulari bàsic	12 (80%)	3 (20%)	15 (100%)
	6.3.2 Reconeixement de diferents tipus de textos	11(73.33%)	4 (26.67%)	15 (100%)
	6.3.3 Identificació d'idees principals.	10 (66.67%)	5 (33.33%)	15 (100%)
	Total	33 (73.33)	12 (26.67%)	45 (100%)
6.4 Lectura expressiva tutorat		12 (80%)	3 (20%)	15 (100%)
Total		12 (80%)	3 (20%)	15 (100%)
6.5 Valoració actuació tutor	6.5.1 Preparació full d'activitats	15 (100%)	0 (0%)	15 (100%)
	6.5.2 Ajuda per llegir bé el text.	12 (80%)	3 (20%)	15 (100%)
	6.5.3 Dóna temps i pistes per trobar els errors.	12 (80%)	3 (20%)	15 (100%)
	6.5.4 Ajusta les activitats al tutorat.	11 (73.33%)	4 (26.67%)	15 (100%)
	6.5.5 Anima a seguir llegint.	14 (93.33%)	1 (6.67%)	15 (100%)
	6.5.6 Resol dubtes.	7 (46.67%)	8 (53.33%)	15 (100%)
	Total		71 (78.89%)	19 (21.11%)
6.6 Objectius i propostes de millora: parella		6 (42.86%)	8 (57.14%)	14 (100%)
Total		6 (42.86%)	8 (57.14%)	14 (100%)

Veiem que, en aquest cas, la dimensió 6, és la única dimensió en la que s'inverteix la tendència i el diàleg sobre els objectius o propostes de millora és més reflexiu. S'ha de dir també que, en aquest cas, el tipus de resposta demanat és una resposta oberta que requereix un cert acord entre els membres de la parella i que exigeix un major nivell de compromís en la seva formulació que no pas s'exigia en les anteriors dimensions i categories d'aquest segment.

D'altra banda, les evidències aportades pels altres instruments de recollida de dades, grups focals i qüestionaris, també ens ajuden a acabar d'enriquir i complementar les dades de les situacions observades en les sessions de treball.

Els alumnes tutors per exemple, en resposta als qüestionaris, atorguen un 7.9 a la pauta d'autoavaluació i argumenten amb diversitat de respostes la seva puntuació. D'entre els raonaments i justificació de la seva valoració destaquem els que han entès l'objectiu de la pauta: *Està bé per pensar què fem bé i malament (T202); Estava bé, així apreníem dels nostres errors (T126); Estava ben formada i les coses que no fèiem bé, ara intentem fer-les (T78); Anava molt bé i feia que ens adonéssim de com hem millorat (T65)*. D'altres tutors però hi veien alguns inconvenients: *Es feia molt avorrida (T77); Perquè de vegades no te'n recordaves.(T47); Sempre em tocava fer-la a mi, l'altra persona no la feia mai (T67)*.

Els alumnes tutorats també la puntuen amb un 7 de mitjana. Els seus arguments en positiu: *Perquè estava bé ser sincer i havies de dir la veritat (t34), M'ha agradat molt perquè veus que el tutor pensa en tu (t90); Anava bé perquè avalués el què has fet (t123); La majoria dels defectes els milloràvem (t56)*. I els detractors de la pauta apunten: *No s'entien gaire les preguntes (t29); Nosaltres no l'hem fet, ens liàvem molt (t60); Estava bé, però de vegades el tutor no posava la veritat (t55); Era molt avorrida i no ens servia per res (t89)*.

Veiem les respostes dels mestres en els grups focals i podrem acabar de fer-nos una idea de l'ús de les pautes i del valor que se'ls hi atorga. Transcrivim quatre fragments sencers que ens semblen interessants on els mestres parlen de les pautes d'autoavaluació:

M(20) - *Són una mica difícils de fer. És un llenguatge una mica complicat. Quan les fas, almenys les dues primeres, la primera sobretot, l'has de fer en veu alta tu i explicar què vol dir. Has de fer com una formació, deixar clar d'això que vol dir, deixar un moment perquè s'ho parlin. A la segona ja pots deixar-los a ells però també et demanen coses. Ja ho veus tu perquè quan comencen a...dubtar, fer allò que no es parlen ja veus que no va bé.*

M(19) - *Depèn de quin llenguatge s'utilitzava costava d'entendre, costava de prendre nota de moltes coses diferents. Jo les pautes les he trobat una mica...*

Heu fet algun ajustament?

No hem cap ajustament, Al cicle superior no n'hem fet cap, l'única cosa que sí que hem tret algunes frases que no sabíem ben bé què volien dir, i les hem exclòs. Nosaltres al cicle mitjà no que no n'hem passat i ens ha semblat que en passaríem una al final, però encara no ho hem fet perquè estem ara al final i potser l'adaptariem una miqueta.

M(17) - *Bé, perquè servien perquè reconeguessin els seus errors o potser se'n adonessin de les coses que feien o que no feien. Que passaven per alt. A més és un moment en què el tutorat, pobret, que sempre va fent el que li diuen pot dir alguna cosa i el tutor una mica es queda com descol·locat segons què diu. A doncs sí, té raó.*

6. Resultats

M(13) - *Sí, sí. I ja no només el full en sí, si no que nosaltres també els anàvem fent moltes preguntes, els hi hem passat alguns qüestionaris. Els hem fet reflexionar i també de la mecànica general... és molt bo això, si no ho haguéssim fet probablement hauria perdut sentit l'activitat, en canvi en anar-ho recordant ells també s'involucren més en el projecte*

Com podem observar, hi ha diferents visions de l'ús de la pauta d'autoavaluació. Mentre que uns mestres les consideren molt útils i enriquidores, altres no acaben de donar-li el valor, o no acaben de saber com usar-les per extreure'n el màxim profit. És evident que segons el sentit i ús que doni el professorat a aquest instrument d'autoavaluació, els alumnes podran extreure'n més o menys benefici i els servirà per poder fer-se una idea més ajustada de la seva competència com a lectors i aquest fet, els pot ajudar a construir el seu autoconcepte lector de manera més clara i evident.

En darrer lloc, queda extreure els resultats de la intervenció del professorat en aquest segment d'interactivitat en el què els alumnes resolen la pauta d'autoavaluació. Presentem la taula III-62 amb els registres observats.

Veiem que les dades de participació i intervenció del professorat en aquest segment també són molt escasses i en aquest sentit, amb aquestes intervencions tan esporàdiques, entenem que intervenen poc, en aquest segment, en la construcció de l'autoconcepte dels alumnes.

Taula III-62: Presentació resultats dimensió 6.7: intervenció del professorat.

Dimensions	Categories	Subcategories	f	%	
6.7 Intervenció del professorat	6.7.1 Respecte el desenvolupament del programa	6.7.1.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t	0	0%	
		6.7.1.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.	2	25%	
		6.7.1.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t	0	0%	
		6.7.1.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.	2	25%	
	6.7.2 Respecte la reflexió metacognitiva que s'està realitzant	6.7.2.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t	0	0%	
		6.7.2.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.	2	25%	
		6.7.2.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t	0	0%	
		6.7.2.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.	2	25%	
	6.7.3 Respecte la qualitat del treball de la parella o d'algun dels seus membres	6.7.3.1 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T i t	0	0%	
		6.7.3.2 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel T.	0	0%	
		6.7.3.3 Intervenció del P davant d'un dubte plantejat pel t	0	0%	
		6.7.3.4 Intervenció directa i espontània per part del professor.	0	0%	
			Total	8	100%

Com ja hem dit però, el fet que no apareguin gairebé en les sessions de lectura analitzades, no vol dir que la seva preparació prèvia i totes les decisions i actuacions que s'han fet prèviament ja van en aquest sentit de propiciar espais i situacions que afavoreixin la construcció positiva de l'autoconcepte lector.

7. CONCLUSIONS

- 7.1 Comprensió lectora
- 7.2 Autoconcepte lector
- 7.3 Aportacions a la pràctica educativa
- 7.4 Limitacions del treball i línies de futur

7. CONCLUSIONS

A l'inici d'aquest treball, en la introducció, fèiem un plantejament dels objectius generals que ens proposàvem com a eixos vertebradors del desenvolupament d'aquesta recerca que tot seguit revisarem per tal de veure quina ha estat la concreció de cada un d'ells i quins resultats s'han pogut observar.

Un cop revisats aquests objectius generals, veurem quines són les aportacions que podem fer, concretament al programa *Llegim en parella*, per a la seva optimització i obtenció de millors resultats entre l'alumnat. Per, finalment, exposar les limitacions de la investigació i les futures línies de recerca que ja s'apunten fruit de la recerca realitzada, unida a les inquietuds professionals de la pròpia investigadora.

El primer objectiu general, es referia a la necessitat de fer una revisió conceptual dels constructes teòrics de l'aprenentatge entre iguals, la competència lectora (comprensió i autoconcepte lector) i les pràctiques de tutoria entre iguals per al desenvolupament de la comprensió lectora. En aquest sentit, hem fet un apropament a aquests constructes que ens ha permès bastir un marc teòric creiem que prou consistent per poder sustentar la nostra investigació posterior. Fruit d'aquesta revisió conceptual de l'aprenentatge entre iguals hem pogut confirmar el fet que, a hores d'ara, encara no hi ha un acord generalitzat en la comunitat científica sobre un model teòric compartit per a l'aprenentatge entre iguals. Aquest fet, per una banda, podria fer pensar en l'afebliment dels avenços fets en les investigacions realitzades, però per l'altra, creiem que possibilita una flexibilització en els plantejaments que poden enriquir substancialment els models teòrics actuals. Per tant, lluny de prendre aquesta manca d'acord com una limitació o una mancança, la prenem com un element que ens motiva a seguir fent noves aportacions en aquest camp.

També hem pogut contrastar el major grau d'acord entre el que es consideren les cinc condicions bàsiques en les que es recolza l'aprenentatge cooperatiu i en els seus efectes positius sobre l'aprenentatge i la participació de l'alumnat (Echeita, 2012). Així com també hem evidenciat la gran quantitat de recerca i investigacions realitzades sobre pràctiques instruccionals d'aprenentatge entre iguals, sobretot a nivell internacional, i enfocades a la lectura. Aquest fet ens ha portat a fer dues consideracions. Per una banda, ens ha permès poder fer una reflexió acurada sobre les característiques i condicions òptimes de desenvolupament de la tutoria entre iguals i la competència lectora; per l'altra, hem pogut constatar també l'escassetat de recerca (comparada amb la que trobem a nivell internacional) sobre aquest tema que hi ha en el nostre context (Echeita, 2012) i, conseqüència d'això, hem pogut evidenciar la necessitat de realitzar-ne per tal de poder contribuir a la investigació i, consegüentment a la introducció de la tutoria entre iguals, l'aprenentatge entre iguals, en el nostre entorn educatiu.

Respecte el segon objectiu que plantejàvem a l'inici d'aquest treball que feia referència al tipus de recerca col·laborativa que es pretenia desenvolupar amb el professorat i escoles que porten a la pràctica el programa *Llegim en parella*, creiem que s'ha acomplert de manera satisfactòria. La participació i col·laboració del professorat i alumnat implicat en el procés d'investigació ha estat molt positiva i, en aquest sentit, ha permès fer una investigació que, sense perdre la perspectiva psicològica que ha guiat tot el procés, ha pogut generar algunes propostes (que detallarem en aquest capítol) per a la transformació de la pràctica educativa (Elliot, 1990). A banda del coneixement que hagi pogut generar que també es detallarà seguidament ja que es concreta en l'últim objectiu proposat.

En darrer lloc, el tercer objectiu es concretava en cercar evidències de la potencialitat del programa *Llegim en parella*, que proposa la tutoria entre iguals com a mètode per al desenvolupament de la competència lectora; centrant-nos en dos aspectes clau com són la comprensió i l'autoconcepte lector. Seguidament farem una revisió més aprofundida de cada un dels objectius d'investigació plantejats per a cada constructe així com també examinarem les hipòtesis i les preguntes d'investigació per tal de fer balanç de tot el que hem anat evidenciant al llarg d'aquest trajecte.

7.1 Comprensió lectora

L'objectiu 1, referit a la comprensió lectora, es centrava en mostrar els resultats obtinguts per aquest constructe per poder constatar si es produïa una evolució positiva i, si fos així, esbrinar quins eren els factors que produïen els canvis detectats. Per això, revisarem les hipòtesis i les preguntes d'investigació que es relacionen amb aquest constructe.

Centrant-nos en la primera hipòtesi que feia referència a que tot l'alumnat, independentment del rol desenvolupat i del tipus de tutoria en el què hagués participat, obtindria millores significatives entre la prova pretest i posttest respecte la comprensió lectora, mentre que l'alumnat pertanyent al grup de comparació, tot i mostrar millores, aquestes no serien significatives; podem dir que s'accepta tal i com ens mostren els resultats obtinguts.

És evident que es tracta d'una dada important per al desenvolupament d'aquest treball, ja que sense aquest resultat inicial, la resta de la investigació perdria força i potser sentit. Però no només és interessant en l'àmbit d'aquest treball, sinó també perquè ens permet revisar les finalitats que es plantejaven en aquest treball en el seu inici.

Per una banda, la necessitat de poder oferir al professorat una proposta de treball inclusiva per poder atendre la diversitat a l'aula. En aquest sentit, Ainscow (1991) i Stainback i Stainback (2001) ja esmenten l'aprenentatge entre iguals com una estratègia instruccional vàlida per a la inclusió. Una proposta que, a més a més, mostrés el caràcter efectiu des del punt de vista instruccional de la tutoria entre iguals (Topping, 2000; Duran i Monereo, 2005), enfront d'altres mètodes de caire més tradicional. Ens era necessari obtenir aquests resultats inicials de la investigació, per tal de poder donar a conèixer al professorat una proposta que ens permetés poder ajudar a introduir interrogants sobre aquella concepció poc sustentada en investigacions, que es refereix a que els aprenentatges fets amb la tutoria entre iguals se centren bàsicament en aspectes socioemocionals més que no pas en els aspectes cognitius. En aquest cas, no només creiem que és possible un aprenentatge, a partir de la tutoria entre iguals, d'aspectes de l'àmbit psicosocial pròpiament dit (i que més endavant revisarem), sinó que queda en evidència, segons els resultats obtinguts, que treballant la tutoria entre iguals en una àrea instrumental com pot ser la llengua i centrant-nos en una competència bàsica com és la lectura i la comprensió de textos, s'obtenen resultats satisfactoris d'aprenentatge.

Així doncs, els resultats obtinguts estan en consonància amb altres investigacions d'àmbit estatal ja fetes a l'entorn del programa *Llegim en parella*, com ara Moliner i altres (2011) o Blanch i altres (2012). Igualment, a nivell internacional, trobem estudis que antecedeixen els resultats obtinguts en aquesta investigació relacionant la tutoria entre iguals i la lectura. Així, McMaster i altres (2006) ja mostren l'efectivitat de la tutoria entre iguals en l'àmbit de la lectura. I també, les investigacions realitzades al voltant del programa *Read On* (Miller i altres, 2010; Topping i altres, 2011). Així mateix, Chipman i Roy (2006) en el programa *The Peer Tutoring Literacy Program*, destaquen millores en la competència lectora i altres aspectes subjacents a aquesta. Hattie (2006) mostra també resultats significatius per a la comprensió lectora en el programa *Reading Together*.

En la segona hipòtesi ens referíem a l'alumnat participant en el programa en la modalitat de tutoria recíproca. En aquest cas, també queda acceptada la hipòtesi que plantejava les millores significatives que obtindria l'alumnat participant en el programa pel rol recíproc desenvolupat. En aquesta hipòtesi es feia esment a l'oportunitat d'aquests alumnes de poder desenvolupar els dos rols de manera recíproca i dels avantatges que això podia suposar per a la consecució de resultats satisfactoris. Així doncs, veiem que els resultats obtinguts en comprensió lectora, estan en línia amb altres investigacions que mostren que la tutoria recíproca és efectiva i obté resultats positius en diferents situacions analitzades (Robinson i altres, 2005; Duran i Monereo, 2005; Yurick i altres, 2006).

Seguint amb la revisió de les hipòtesis plantejades per a la comprensió lectora, la hipòtesi 1.3, que es plantejava en el sentit d'evidenciar diferències estadísticament significatives entre la prova pretest i postest, respecte aquesta variable, de l'alumnat que participava en el programa en la modalitat de tutoria fixa; veiem que també queda acceptada pels resultats significatius obtinguts.

Tot i que no era objectiu d'aquesta investigació comparar els resultats d'aprenentatge de la tutoria recíproca enfront de la fixa, sí que ens interessava conèixer si, sota les dues condicions, es produïa aprenentatge, com així ha estat.

Vistos els resultats de les investigacions precedents que no mostraven resultats concloents respecte un o altre tipus de tutoria (Van Keer i Verhaeghe, 2005; Duran i Monereo, 2005), tot i que hi ha autors que consideren que la tutoria recíproca podria reunir molts dels avantatges de la tutoria entre iguals i minimitzar alguns desavantatges de la tutoria fixa; i vistos també els resultats obtinguts per tots dos tipus de tutoria respecte la comprensió lectora, podem concloure que, l'interessant és que, depenent de les prioritats que es tinguin respecte el desenvolupament de rols, cada equip de professors triï el tipus de tutoria que cregui més convenient en el context on s'hagi de desenvolupar, depenent de les necessitats i interessos, tenint en compte que totes dues modalitats (fixa o recíproca) poden potenciar l'aprenentatge d'estratègies de lectura i comprensió que afavoreixen el desenvolupament de la competència lectora.

La revisió de les dues hipòtesis següents ens permetrà poder acabar d'analitzar aquest tipus de tutoria enfocant la mirada en els respectius rols que es plantegen. Per això, veiem que la hipòtesi 1.4, referida al nivell de significació estadística de la comprensió lectora assolit per part dels alumnes tutors entre la prova pretest i la prova postest, queda acceptada segons hem pogut comprovar en els resultats obtinguts. També la hipòtesi 1.5, en el sentit d'evidenciar diferències estadísticament significatives de l'alumnat tutorat respecte la comprensió lectora, queda acceptada en vista dels resultats obtinguts.

Tenint en compte aquests resultats, evidenciem que, tant si es desenvolupa el rol de tutor com el de tutorat, en les tutories fixes, s'obtenen millores en la comprensió lectora per part de tots aquests alumnes.

En el cas dels tutors i en línia amb les investigacions revisades, les millores es produeixen pel que alguns autors identifiquen amb el paradigma *learning by teaching* (Duran, 2011). Disposem d'investigacions (Annis, 1983; Cortese, 2005) que havien evidenciat el potencial d'aprenentatge que té fer de mediador. Segons Roscoe i Chi (2007) l'aprenentatge dels tutors es produeix per dues activitats fonamentals que realitzen quan desenvolupen el seu rol: l'explicació i la interrogació. Assenyalen així mateix, dos tipus de processos que es donen a partir d'aquestes

dues activitats. Per una banda, el que anomenen explicar el coneixement i per l'altra, la construcció reflexiva del coneixement. Consideren que explicar el coneixement implica una menor implicació i elaboració del propi coneixement, però precisen que pot ser un pas previ a l'altre procés més profund que requereix integració del coneixement, reestructuració d'esquemes mentals, generació d'inferències i automonitoratge metacognitiu. Així doncs, argumenten que el fet d'explicar i qüestionar els obliga a reorganitzar la informació i aquests processos enforteixen i milloren alhora la seva comprensió. Observen que l'explicació dóna oportunitats al tutor d'implicar-se en processos de construcció reflexiva del coneixement de la mateixa manera que preguntar i contestar preguntes dels tutorats.

En aquesta línia de treball també Graesser i Person (1994), plantegen l'alt nivell reflexiu que se'ls exigeix als tutors a l'hora de fer preguntes per tal de fer pensar profundament el tutorat. Reforçant aquestes idees, Galbraith i Winterbottom (2011) observen que la metacognició dels tutors millora a causa de la quantitat de reflexions fetes per tal d'aconseguir l'aprenentatge dels tutorats.

Quant a l'evolució observada dels tutorats, també trobem raons explicatives del seu aprenentatge en estudis diversos (Robinson i altres, 2005; Melero i Fernández, 1995). La tutoria entre iguals permet relacions d'ajust un a un. És per això que podem afirmar que l'aprenentatge dels tutorats es deu a l'atenció personalitzada, constant i directa que aquests reben, combinada amb la responsabilitat i una major motivació i compromís enfront la tasca que comporta en sí mateixa la tutoria entre iguals per aquesta relació propera i de seguiment continu que planteja.

En tots dos casos, el desenvolupament del rol obliga en certa manera a adoptar actituds coherents amb el rol i a actuar en conseqüència (Robinson i altres, 2005). És per això que els tutors mostraran actituds d'implicació, de responsabilitat enfront la tasca i de millora de l'aprenentatge i els tutorats, per la seva banda, miraran de desenvolupar el rol de bon estudiant i demostrar així els aprenentatges assolits.

Aquest fet, unit a les estratègies posades en marxa per tal de poder realitzar la comprensió dels textos, així com també la utilització del full d'activitats com a artefacte mediador i regulador de l'activitat conjunta poden haver permès aquests canvis evidenciats a nivell estadístic. És per això que aquesta investigació aporta noves dades a favor que la tutoria entre iguals pot ser un bon mètode per desenvolupar la competència lectora.

A continuació presentarem les conclusions que resulten de l'anàlisi del procés, per tal de poder respondre les preguntes inicialment formulades, que giraven entorn a esbrinar els moments dins de la interacció de les parelles que ens permeten identificar els elements responsables dels

canvis observats en comprensió lectora i també, quines actuacions s'identifiquen com a més enriquidores per produir canvis en la comprensió lectora.

Respecte la primera pregunta on el què preteníem era saber els moments que ens permeten identificar els canvis que es produeixen en la comprensió lectora, podem dir que hem pogut constatar que el segment d'interactivitat on es produeixen més intercanvis comunicatius entre tutor i tutorat és en el segment de després de llegir que és on es concentra el gruix de la interacció que afavoreix en gran manera el procés de la comprensió. També els segments d'abans de llegir i durant la lectura, tot i que amb menor pes percentual que l'anterior, reuneixen aspectes mereixedors de consideració que anirem detallant tot seguit.

Considerant els segments d'abans de llegir i de després de llegir com a elements importants en la comprensió lectora i veient els resultats obtinguts, volem fer algunes reflexions que ens ajudin a poder respondre les preguntes formulades. En primer lloc, considerarem les regularitats observades en els tipus d'interaccions que s'estableixen entre els alumnes en els dos segments mencionats: abans i després de llegir. En segon lloc perquè, tal i com ens indica la literatura consultada (Solé, 2001; Cassany i altres, 1993) representen moments clau per a la comprensió dels textos i cal parar-hi plena atenció i descriure el què s'ha observat, per tal de poder identificar les actuacions que s'identifiquen com a més enriquidores per al desenvolupament de la comprensió lectora.

Observem en els dos segments d'interactivitat que hi ha molt poca o quasi nul·la incidència del treball individual, tant a nivell de tutor, com de tutorat. Les observacions fetes en tots dos segments ens indiquen que quan s'està treballant amb la tutoria entre iguals, tutor i tutorat interaccionen entre ells per mirar de resoldre les activitats de comprensió de manera conjunta. D'aquesta manera, el treball individual gairebé inexistent dona pas al treball conjunt dels alumnes de manera que comparteixen les estratègies de comprensió que posen en pràctica. Constatat aquest fet, que es podria considerar lògic i, en certa manera, esperable en el format d'organització de l'activitat conjunta plantejat, veiem quines són les interaccions que poden haver contribuït a la millora de la comprensió lectora de tots els alumnes participants.

Observem també que es produeix una altra regularitat en tots els segments mencionats. Aquesta és relativa a la seqüència d'interacció que es detecta en les diferents configuracions de missatges observades. Hem registrat que les configuracions de missatges més freqüents corresponen a tres estructures d'interacció que tenen a veure amb diferents nivells de bastida. La que es mostra més freqüent en tots els casos és aquella que segueix l'estructura IRF (Inici-Resposta-Feedback). Ens referim a l'estructura prototípica que, generalment s'identifica amb la relació

que s'estableix entre professor i alumne (Sinclair i Coulthard, 1975). Ja hem comentat que aquesta estructura d'interacció és la més simple i la que menys repte cognitiu representa per a tots dos membres de la parella, ja que es produeix quan el tutor fa una pregunta i el tutorat respon directament, emprant el coneixement disponible i, generalment, el tutor retorna un *feedback* de confirmació de la resposta donada. Per tant, cap dels dos membres de la parella han de fer un esforç cognitiu massa elevat per poder donar-hi resposta ja que el tutorat disposa dels recursos per poder respondre i no li cal utilitzar cap estratègia cognitiva complexa per poder fer-ho. El tutor, en aquest cas tampoc ha de recórrer a cap estratègia de pensament complex per poder oferir una ajuda en bastida al seu company tutorat, per tant, el repte cognitiu en aquest cas és de confirmació de la resposta donada.

Les altres dues estructures d'interacció que es produeixen, i que preses conjuntament aconseguixen igualar de manera aproximada l'estructura simple IRF, tenen a veure amb els nivells de bastida requerits per part del tutorat. Per una banda, hem observat que hi ha situacions en les que es produeix un intercanvi comunicatiu entre tutor i tutorat en el què el tutorat requereix d'un grau mínim d'ajuda per part del tutor, sigui a través d'una pista o afegint algun comentari addicional per complementar i/o enriquir la resposta donada per part del tutorat. En aquest cas estariem parlant d'una estructura d'interacció de caire més col·laboratiu que es podria representar per ICA (Inici-Col·laboració-Avaluació), (Duran i Monereo, 2008).

Un altre nivell de bastida que posen en pràctica els tutors per poder oferir ajudes al tutorat per tal de poder donar resposta a les preguntes formulades és l'estructura que respondria a IRCA (Inici-Resposta-Col·laboració-Avaluació), que podríem identificar de caire més tutorial tal i com suggereix Duran (2002), ja que l'ajuda requerida per part del tutorat s'incrementa respecte l'anterior. I si en l'estructura ICA és l'actuació conjunta de tutor i tutorat que comparteixen, en certa manera, el pes de la interacció, en l'estructura IRCA, és el tutor qui condueix la interacció entre tots dos alumnes.

La tutoria entre iguals es basa en el suport en bastida que pot fer un individu més competent (tutor) envers un altre individu (tutorat) que rebrà ajudes ajustades a les seves necessitats d'aprenentatge (Topping i Ehly, 2001). Aquesta ajuda ajustada del tutor a les necessitats personals del tutorat s'emmarca en la ZDP del tutorat i proporciona guanys per a tots els participants, ja que el seguiment del procés d'aprenentatge permet donar suport i corregir els errors de manera instantània, cosa que reverteix en els progressos observats, tant en tutors (mediadors) com en tutorats (aprenents).

Segons Roscoe i Chi (2007) les bastides poden donar lloc a la construcció de coneixement després de diversos intercanvis. Els uns, els tutors, perquè han hagut d'utilitzar estratègies per donar pistes i esforçar-se per no donar la resposta directa, i així poder facilitar al tutorat l'enllaç

amb els coneixements previs (sobre aspectes diversos) i amb el seu bagatge personal per poder donar resposta a la pregunta realitzada. La construcció reflexiva dels tutors s'incrementa en utilitzar estratègies de selecció, descomposició i raonament amb exemples (Roscoe i Chi, 2007) que siguin prou significatius per al tutorat i que, per tant, compleixin la funció de bastida requerida, per tal que el tutorat pugui utilitzar-los de manera adequada i possibilitar-li l'elaboració de la resposta.

Els tutorats, també tenen enfront seu un repte cognitiu important que els farà anar més enllà del seu nivell de desenvolupament real, ja que si no han pogut donar una resposta directa amb els recursos disponibles a la pregunta realitzada, vol dir que per sí mateixos no tenien suficients eines per fer-ho i l'ajuda en bastida del tutor els pot guiar per trobar la resposta mitjançant l'enllaç d'idees. També, tal i com asseguren Roscoe i Chi (2007), el fet de formular preguntes profundes pot ajudar els tutorats a construir el coneixement de manera reflexiva.

Destaquem doncs, que les situacions d'intercanvi comunicatiu detallades (ICA i IRCA) en les que els alumnes han de posar en joc estratègies de pensament complex i fer ús de l'ajuda ajustada en bastida, per tal de poder obtenir respostes a les preguntes de comprensió plantejades, són les que podrien haver contribuït en major grau a desenvolupar la comprensió lectora.

Un segon aspecte interessant en aquests dos segments que ens ocupen i que es relaciona amb tot el que hem constatat fins ara, però que es concentra sobretot en la dimensió de fer preguntes i respondre-les, que com hem vist acumula un percentatge important dins el segment de després de llegir, fa referència al tipus de preguntes realitzades. Hem pogut comprovar també que, depenent del tipus de preguntes formulades predominen un o altre tipus de resposta. Així doncs, hem vist que les preguntes de tipus literal promouen la resposta directa del tutorat (seqüència IRF, menor repte cognitiu) i que, en canvi, les preguntes de síntesi i inferencials fomenten interaccions més riques i respostes generalment més elaborades.

En aquest cas, doncs, caldria introduir de manera progressiva, situacions de lectura crítica, tal i com proposa Cassany (2003). L'orientació sociocultural de la lectura (i l'escriptura) ens aproxima a considerar el llegir (i l'escriure) com a tasques socials, com a pràctiques culturals arrelades històricament a una comunitat de parlants, a banda dels processos cognitius i de descodificació que comporten (Cassany i Castellà, 2010). És per això que considerem que, plantejar activitats de lectura que exigeixin una certa complexitat pel grau exhaustiu de comprensió dels textos que es pretén assolir, pot ser un bon repte d'aprenentatge a plantejar entre les parelles d'alumnes. Considerant la dificultat que pot comportar fer una lectura crítica

com la que proposen aquests autors de manera individual, creiem del tot oportuna la situació de treball de tutoria entre iguals per poder assolir-la.

Per això, en la mesura que disminueixin les preguntes de comprensió literal (Castelló, 2002), que com hem vist no generen situacions prou riques per al desenvolupament de la comprensió lectora, i que augmentin les preguntes que requereixin nivells superiors de comprensió: de síntesi, inferencials i profundes (Català, Comes i Renom, 1996), es podran assolir alts nivells de comprensió dels textos que ens permetran poder plantejar la lectura crítica dels textos.

Per acabar amb les reflexions respecte aquests segments, volem posar de relleu una de les dimensions de després de la lectura que ha quedat amb molts pocs registres d'actuacions fetes però que, al nostre parer, mereix atenció, ja que considerem que pot ser un factor rellevant en la comprensió d'un text. Ens referim a la resolució de dubtes de comprensió que té el tutorat sobre el text que s'està treballant. Aquest és un dels reptes que té l'ensenyant (en aquest cas el tutor) per assegurar la comprensió del tutorat. És un aspecte clau per poder arribar a assolir un nivell profund de la comprensió d'un text i hem pogut veure que, potser per la proposta clarament estructurada de la Seqüència Didàctica, no queda massa espai per a aquest tipus de preguntes.

S'observa, d'altra banda, que la poca incidència que s'ha produït en aquesta dimensió ha generat respostes dels tutors poc concretes i, fins i tot, en alguns casos, sense resposta.

Per tant, veiem que cal fer èmfasi en tres aspectes. Per una banda, cal que en la formació de l'alumnat quedi ben clar que l'objectiu de l'activitat és la comprensió del text, no només resoldre les preguntes de comprensió plantejades. Cal fer aquesta distinció per permetre que els alumnes tutors, en finalitzar la sessió s'assegurin de la comprensió del seu company tutorat i no quedin dubtes pendents de resoldre que impedirien la plena comprensió del tutorat. Per això cal també que els tutorats s'habituin a formular els dubtes que tinguin sobre la lectura per poder guiar també el tutor quins són els aspectes que caldrà reforçar i/o ampliar.

En segon lloc, també cal fer incidència, com a conseqüència d'aquesta primera reflexió, en dos factors que se'n deriven. Així, cal treballar amb els tutors el reconeixement de la metaignorància (Cortese, 2005; Duran, 2011) com a font d'aprenentatge. El fet de cercar els recursos per poder respondre els dubtes formulats pels tutorats, permet als tutors utilitzar estratègies complementàries de cerca d'informació relacionada amb el text que els hi donarà l'oportunitat de millorar i ampliar la seva comprensió sobre el text; permetent d'aquesta manera una millora en la seva pròpia competència lectora. Fer adonar els alumnes d'aquest avantatge i utilitzar el dubte com a oportunitat d'aprenentatge creiem que pot ser una bona manera de motivar els tutors en la resolució d'aquests tipus de preguntes.

El segon factor afecta a tots dos alumnes i es refereix al paper dels estudiants com a interrogadors (Roscoe i Chi, 2007; Graesser i Person, 1994). És evident que en la mesura que els alumnes s'exercitin i aprenguin a fer preguntes sobre aspectes de comprensió no resolts, tant per tutors com per tutorats, seran més capaços de regular i monitoritzar el seu procés de comprensió i cercar les estratègies necessàries per tal de poder solucionar-los. Creiem que aquest aspecte és prou rellevant perquè se'n derivi una aportació pràctica al programa *Llegim en parella* que després exposarem i exemplificarem convenientment.

A continuació, ens situem en el segment de durant la lectura. En aquest segment veiem que també es produeixen situacions que considerem que poden tenir repercussions en el desenvolupament de la comprensió lectora. Partint de la lectura del tutor (que recordem que hem analitzat en profunditat en l'apartat de l'autoconcepte lector) i tenint present que aquest és un bon model lector per al seu tutorat, veiem les dues lectures que es contempen per poder explicar els canvis obtinguts en aquesta variable: la lectura conjunta i la lectura PPP (Pausa-Pista-Ponderació).

La lectura conjunta, si es realitza adequadament, propicia la fluïdesa i la millora de la comprensió lectora (Topping, 1989). És un tipus de lectura però, que caldrà valorar si és necessari realitzar-la depenent del nivell de fluïdesa i correcció lectora del tutorat abans d'enfrontar-se tot sol al text. És una lectura complexa, ja que exigeix per part de tots dos membres de la parella plena atenció en la lectura i escolta activa per poder realitzar-la amb la correcció necessària. Donat les observacions de lectures conjuntes fetes en els centres, i tenint en compte les dificultats mostrades pels alumnes en la seva realització correcta, insistim que es tracta d'una lectura que s'hauria d'utilitzar de manera estratègica i ajustar-la en cada cas a les necessitats pròpies del tutorat.

La segona lectura que observàvem que podia produir canvis en la comprensió lectora és la lectura PPP i així ho avalen algunes investigacions (Burns, 2006). Aquesta és una lectura amb audiència qualificada, el tutor. El tutor escolta atentament la lectura que fa el tutorat i detecta i corregeix els errors utilitzant les dues primeres P (recordem que la tercera P d'aquesta lectura s'analitza en l'apartat de l'autoconcepte lector). En línia amb els models socioculturals de la psicologia educativa, volem fer palès la importància de l'ajuda en bastida que suposen la utilització de les dues P. Les dues P (Pausa i Pista) ens permeten poder oferir les ajudes graduades necessàries per a cada error, tutorat i text. Per tant, estem fent possible adaptar l'ajuda a les pròpies necessitats de lectura i comprensió de cada alumne. Com ens indiquen Duran i altres (2011), l'èxit de la tècnica se sustenta en la correcta i acurada formació dels tutors i en la

tria de materials adequats que permetin que la dificultat de lectura i comprensió siguin assumibles.

Tenint en compte els aspectes desenvolupats de les lectures i per finalitzar les conclusions d'aquest segment, volem fer palès la importància de la lectura repetida en veu alta per millorar la fluïdesa i la correcció lectores (Oakley, 2003), que són imprescindibles per poder llegir un text i contribuir així a la millora de la competència lectora. Tal i com afirmen Therrien, Wickstrom i Jones (2006), acompanyar aquestes lectures repetides d'altres actuacions, com per exemple, la lectura repetida supervisada per altres, com així es fa en el programa *Llegim en parella*, pot contribuir satisfactòriament en la millora de la comprensió.

Esment apart mereix la participació i intervenció del professorat en els diferents segments d'interactivitat. Donada la poca recurrència observada en les intervencions directes esperades per part del professorat, hem cregut oportú fer-ne una reflexió conjunta per poder situar la seva importància i influència.

Tal i com ja hem anat apuntant en els resultats observats, en vista de la poca participació directa del professorat en les diferents Seqüències Didàctiques enregistrades, la seva participació indirecta, però alhora fonamental en el desenvolupament del programa, és un aspecte que no podem deixar de banda, ja que les seves actuacions incideixen directament en el desenvolupament d'aquest i, per tant, en la millora de la competència lectora dels seus alumnes. Tenint en compte doncs aquest paper fonamental del professorat, recuperem dues reflexions que provenen d'aspectes que hem pogut observar durant el desenvolupament de les SD i que correlacionem positivament amb els resultats de comprensió lectora de tots els alumnes.

Per una banda, i en primer lloc, destacar que la tasca feta amb anterioritat al desenvolupament de les sessions (preparació de la intervenció: materials, infraestructura i formació de l'alumnat) ha possibilitat l'autonomia dels alumnes en el moment de desenvolupament de l'activitat i això ha fet que no calgués la seva intervenció directa en el moment d'implementar l'activitat. Considerem que aquest és un factor clau per al desenvolupament del programa.

En segon lloc, i conseqüència de les accions i decisions prèvies del professorat respecte la posada en pràctica del programa a l'aula, fa que aquests puguin cedir el control i la responsabilitat de l'activitat a les parelles d'alumnes en el moment de l'activitat i la seva tasca es centri més en realitzar activitats d'observació i seguiment de l'evolució de les parelles. Evidenciem com a positiva la cessió del control de l'activitat vers les parelles pel què ja hem suggerit que implica de cara als alumnes: assumpció de responsabilitats i major implicació en la

tasca; i també perquè això els permet poder desenvolupar mecanismes d'observació, registre i seguiment dels alumnes i, simultàniament, els allibera per poder atendre les demandes fetes per les parelles.

7.2 Autoconcepte lector

Revisarem ara els resultats obtinguts per a l'autoconcepte lector, començant per examinar el segon objectiu d'aquesta investigació i les hipòtesis relacionades. Seguidament farem una revisió també de les evidències trobades en l'anàlisi del procés per poder donar resposta a les preguntes d'investigació.

En primer lloc, i tenint en compte l'objectiu marcat: *Saber quins efectes té la participació en el programa Llegim en parella sobre el desenvolupament de l'autoconcepte lector i interpretar quins són els mecanismes que poden influenciar-hi*; revisarem les hipòtesis d'investigació que havíem plantejat a aquest efecte.

En el cas de la primera hipòtesi plantejada (2.1) que feia referència a l'evolució positiva i estadísticament significativa de l'autoconcepte lector del tots els alumnes participants en el programa, enfront els resultats no significatius estadísticament del grup de comparació, hem pogut veure com s'acomplia i, en aquests termes i, per tant, la donem per acceptada.

Aquests resultats ens situen en la línia d'altres investigacions que ja s'havien dedicat a revisar aspectes de millora d'autoconcepte i d'autoestima en situacions d'aprenentatge entre iguals (Ginsburg-Block i altres, 2006) i altres en tutoria entre iguals i lectura concretament (Miller i altres, 2010; Topping i altres, 2011). Aquests primers canvis detectats ja ens permeten fer una asseveració important, respecte la consecució de l'evolució de l'autoconcepte lector, tot i que amb una certa prudència ja que reconeixem els límits que poden tenir els qüestionaris per mesurar aquesta dimensió de la personalitat; i és que observem canvis en un interval d'intervenció relativament breu de temps, cosa que, en principi discrepa d'algunes revisions d'estudis sobre aprenentatge cooperatiu que apunten que els canvis en aquesta dimensió requereixen intervencions perllongades en el temps per poder ser detectats (Slavin, 1996).

Respecte la hipòtesi 2.2 que feia referència a la millora significativa de l'autoconcepte lector per part de l'alumnat que participava en la tutoria recíproca veiem que, tot i que les mitjanes s'incrementen positivament, no arriben a mostrar significació estadística. Per tant, aquesta hipòtesi es rebutja. Per tal de poder donar una explicació plausible a aquest fet, revisem les següents hipòtesis.

La hipòtesi 2.3, que feia referència a l'evolució estadísticament significativa de l'autoconcepte lector de l'alumnat que participa en la modalitat de tutoria fixa, queda acceptada donats els resultats obtinguts. I quan fem l'anàlisi segons el rol desenvolupat, podem veure que l'alumnat que pren el rol de tutor mostra diferències estadísticament significatives, i per tant, s'accepta la hipòtesi 2.4. En canvi, es rebutja la hipòtesi 2.5 ja que es preveia que la millora detectada seria significativa estadísticament i no ha estat així.

A la vista d'aquests resultats, l'explicació que podem donar podria estar en consonància amb les teories del rol (Robinson i altres, 2005) que plantegen que davant l'assumpció d'un rol és probable que es comporti conforme el que s'espera d'aquest rol i, per tant, els tutors podrien veure incrementats els sentiments de competència acadèmica i actituds més positives cap a l'escola i, en situar-se en el lloc del mestre, prenguin consciència de les actituds que han de tenir per millorar l'aprenentatge i ser un bon model per als tutorats. Com ens indiquen aquests autors en retornar a la seva situació natural com a alumnes, poden enfocar l'aprenentatge amb les actituds i conductes que esperaven del seus tutorats. Veiem doncs que la millora d'aquest grup d'alumnes pot venir donada pel desenvolupament del propi rol i de les possibilitats que aquest els hi ofereix per percebre's a sí mateixos com a bons lectors.

Pel què fa als tutorats, veiem que l'assumpció del rol, en línia amb investigacions precedents (Duran i Monereo; 2008; Duran i Flores, en premsa), els pot portar a atribuir el seu aprenentatge als mèrits i ajuda directa del tutor i a no prendre consciència del paper del seu propi esforç en la millora del seu autoconcepte com a lectors, tal com després recolzarem amb les dades de l'anàlisi de la interacció. És per això que creiem necessari poder ajudar aquests alumnes a prendre consciència dels propis progressos i millores fetes no tan sols per l'ajuda rebuda sinó també pels seus propis esforços.

Tenint en compte aquesta anàlisi dels resultats obtinguts en la variable d'autoconcepte segons els rols desenvolupats, podem fer una aproximació de la situació que s'esdevé, en aquesta investigació per a la tutoria recíproca. Donat que aquest alumnat, com ja hem fet notar anteriorment, ha repartit el desenvolupament dels rols entre tutor i tutorat i, per tant, ha destinat la meitat del temps a desenvolupar-ne un o altre, podríem pensar que aquest fet ha marcat d'alguna manera els resultats obtinguts que, recordem-ho, tot i haver mostrat una millora, aquesta no ha estat significativa. Així, els alumnes que han participat en aquest estudi en la modalitat de tutoria recíproca, havent de repartir el rol, disposen de la meitat de temps per desenvolupar-ne cada un, i si en un d'ells, com és el cas, l'autoconcepte no progressa significativament, pot fer que aquesta millora sigui més feble i, per tant, imperceptible estadísticament.

A continuació veurem com els resultats obtinguts en l'anàlisi qualitativa ens donen pistes per poder respondre a les preguntes plantejades a l'inici d'aquesta investigació, que es referien a reconèixer els moments de la interacció dins de les parelles que ens permetessin copsar els elements responsables dels canvis en l'autoconcepte lector i, un cop identificats, veure quines actuacions podien ser més riques per produir canvis en l'autoconcepte.

Així doncs, s'identifiquen alguns moments clau que poden haver incidit en major o menor mesura en la construcció positiva de l'autoconcepte lector. Per fer més ordenada l'explicació hem sintetitzat aquests moments en quatre dimensions que ens ajudaran a identificar els elements i les actuacions que han pogut incidir en els canvis observats. Les dimensions són:

a) clima de treball, b) valoracions fetes durant la tasca i la lectura PPP, c) lectures inicial del tutor i final del tutorat i, per últim, d) autoavaluació que també condensa molts aspectes que considerem poden contribuir en gran manera a la construcció de l'autoconcepte lector.

a) Iniciem aquesta revisió per la dimensió que hem anomenat clima de treball. Tot i que s'han registrat molt poques actuacions en aquesta dimensió sí que s'ha pogut registrar un clima de treball amable i de bona entesa i convivència. Aquest aspecte és vital per a permetre la construcció de l'autoconcepte. Destaquem la importància de crear un entorn segur i confortable per poder afavorir l'aprenentatge (Hunter, 2004). Un entorn de confiança on poder plantejar i resoldre els dubtes que puguin anar sorgint i que estigui dirigit a la consecució de la tasca. Un entorn motivador on els reptes plantejats siguin un estímul per a la millora (Gambrell i altres 1996), en el què tutor i tutorat puguin desenvolupar al màxim les seves capacitats i on poder reconèixer i celebrar els avenços fets. Aquest és un aspecte clau per poder-se sentir segur, reconèixer les pròpies limitacions (tant del tutor com del tutorat) i poder treballar per superar-les.

Tot i que, com ja hem esmentat, hem pogut constatar que hi ha molt poca incidència en aquesta dimensió, sí que hem pogut copsar que el clima de treball creat en les SD és positiu i no s'ha identificat cap conflicte entre les parelles que hagi fet pensar que l'ambient de treball no era similar per a tots. Constatem doncs, que l'entorn i el clima de treball generat en el si de les parelles durant el desenvolupament del programa *Llegim en parella*, conforma un espai ric, de bona convivència, harmonia i col·laboració, pràctiques d'aula que aporten guanys en la motivació lectora (Guthrie i Humenick, 2004), elements tots ells que poden incidir en la construcció positiva de l'autoconcepte lector.

b) Sabem també de la importància de les referències dels iguals en la formació de l'autoconcepte lector (Park, 2011) i cap a la consecució de l'aprenentatge en entorns cooperatius

(Seligman, 2003; Murray, 1994). És per això que hem considerat un altre gran grup que està conformat per totes aquelles actuacions de valoracions de la tasca que es fan entre iguals en els segments d'interactivitat d'abans de llegir, durant la lectura i després de llegir.

Així doncs, entenem que totes aquestes actuacions que es produeixen amb la intenció d'oferir un *feedback* per la qualitat de la lectura feta o de la resposta donada, poden constituir un altre element que afavoreixi la millora de l'autoconcepte lector.

Comencem per la valoració de la tasca. Observem que totes les actuacions que es produeixen coincideixen en tres regularitats que ens poden orientar en la interpretació dels resultats obtinguts. Per una banda, totes les valoracions enregistrades provenen del tutor i es dirigeixen al tutorat. Només hi ha valoracions en un sol sentit, del mestre o mediador (en aquest cas del tutor) cap a l'alumne (en aquest cas el tutorat). A més a més, també es constata que totes les valoracions fetes són positives. I en darrer lloc, veiem que s'efectuen valoracions a l'entorn d'una quarta part de les situacions en què es podien haver produït.

Interpretem aquesta realitat, respecte l'autoconcepte lector dels alumnes, en el sentit que els tutors, com ja hem explicat, només pel fet del rol que tenen monopolitzen les valoracions que es produeixen. El seu rol els atorga aquest "poder". Per altra banda, els tutorats, són susceptibles de rebre aquest *feedback*, però en cap cas semblen sentir que tenen gaire autoritat per poder retornar en algun moment la resposta per l'ajuda rebuda al seu company tutor.

Amb totes aquestes dades entenem que cal potenciar entre les parelles situacions en les que els tutorats tinguin potestat també per fer valoracions sobre les actuacions del tutor i sobre l'ajuda que aquest li ofereix. Per això caldrà que fem entendre als tutorats (i als tutors també) que no només han de desenvolupar el paper més passiu del tutorat en tant que aprenent que depèn totalment del tutor per poder fer la comprensió del text, sinó que haurem de fer-li notar que també disposa d'elements per poder interactuar amb el tutor en un pla d'igualtat i així poder fomentar la creença que el que ell sap també pot contribuir a una millor comprensió del text, per tots dos. A banda de fer-los adonar a més, que el fet que els tutors els ajudin, està col·laborant així mateix a afavorir l'aprenentatge del tutor.

Caldria doncs, fer notar als tutorats que el seu aprenentatge és, en part, gràcies a l'ajuda rebuda per part dels tutors, però també i, sobretot, a l'esforç personal que fan per poder ser millors lectors. Es tracta d'aquesta manera, d'ajudar-los a atribuir l'èxit dels avenços fets a ells sols, no a causes externes (com fins ara a l'ajuda dels tutors) ja que aquest fet pot afavorir la millora del seu autoconcepte.

Potenciant tots aquests aspectes, creiem que els tutorats tindrien més eines per poder valorar-se com a lectors cada cop més competents i per millorar així el seu propi autoconcepte.

Quant a les valoracions fetes de la lectura PPP, constatem que les regularitats observades segueixen en la línia de les valoracions sobre la tasca, en el sentit que aquestes segueixen essent de tutor a tutorat, que tampoc s'observen valoracions negatives i que, aproximadament, es valoren una quarta part de les actuacions que serien susceptibles de rebre algun *feedback*. També destaquem que les ponderacions s'acumulen en les categories en les què s'utilitzen les P. Volem dir que les valoracions es fan quan s'usa la primera P (Pausa) i el tutorat s'adona de l'error i el corregeix tot sol i quan s'usen les dues P (Pausa i Pista), en què al tutorat li cal una pista per localitzar l'error i esmenar-lo. Considerem lògic que aquestes dues situacions siguin les que provoquen més ponderacions ja que segurament el tutor pren consciència de l'esforç del tutorat per poder esmenar els errors de lectura que comet. Donat que és una lectura enfocada a la correcció lectora, entenem que les valoracions que fa el tutor serveixen per encoratjar el tutorat i motivar-lo a estar més atent i entendre que li serveix per millorar tant la correcció com la comprensió.

Fixant-nos ara en les lectures fetes per part dels dos membres de la parella, la lectura inicial model del tutor i la lectura final expressiva del tutorat, veurem quines són les condicions que han pogut afavorir o limitar la construcció positiva de l'autoconcepte lector.

En la lectura inicial del tutor, aquest es consolida com a model de lectura i, per tant, això reforça el seu autoconcepte lector. Es tracta d'una lectura amb audiència i escolta activa per part del tutorat i això confirma el tutor com a lector competent que s'ajusta a les necessitats i al nivell d'exigència requerit. El fet de poder desenvolupar el seu rol social i poder-se preparar la lectura, esforçar-se per ser un bon model lector i la responsabilitat vers la tasca encomanada són elements que fan que es reforci el seu autoconcepte lector i pugui construir-lo de manera positiva.

En la lectura final expressiva que fa el tutorat, s'han observat alguns elements que podrien comprometre en certa manera la possibilitat de millora de l'autoconcepte lector dels tutorats. En primer lloc, una de les observacions que s'han fet és que és un segment que, de vegades, es passa per alt, que no es realitza. Entenem que aquesta lectura és una part important del procés, sobretot pel tutorat, que és quan té l'oportunitat de demostrar que les lectures prèvies realitzades i el treball de comprensió fet han permès que la seva lectura millorés respecte la situació inicial i que, per exemple, cometés menys errors. Es tracta també d'una lectura amb audiència per part del tutorat que, en cas de realitzar-se, podria rebre un reconeixement per part del tutor en quant

a les millores identificades. Per tant, el fet de no realitzar la lectura pot ser un element que podria haver frenat, en certa manera, la millora de l'autoconcepte lector en els alumnes tutorats.

Una altra reflexió que sorgeix de les actuacions dels tutors és que en aquesta lectura expressiva del tutorat, més de la meitat dels tutors segueixen corregint els errors dels tutorats, amb els mateixos criteris que feien servir per a la tècnica de la lectura en parella, PPP. D'aquesta manera, es posa en evidència que el tutorat té mancances encara, que no llegeix prou bé. Segurament aquesta actitud seria adequada per millorar la correcció lectora tal i com es pretén en la lectura PPP; però en aquesta lectura expressiva, l'objectiu principal no seria aquest, sinó el de permetre que el tutorat, un cop ja s'ha treballat la comprensió del text i llegit prèviament diverses vegades, pogués demostrar els aprenentatges fets i no es destaquessin tant els errors que encara segueix cometent. Aquesta oportunitat només s'observa en una cinquena part dels casos.

Per això, creiem que una bona manera de reconduir aquesta situació que, en principi podria ser limitadora per a la construcció de l'autoconcepte lector dels tutorats, seria donar indicacions als tutors (en la formació inicial) per tal que, en aquesta lectura, es fessin valoracions sobre les millores observades respecte les lectures inicials i no se centrés tant en la correcció dels errors que encara es poden cometre. Entenem que hauria de ser una lectura que permetés als tutorats poder llegir el text seguit sense interrupcions per poder valorar-ne l'expressivitat i els aprenentatges fets.

Finalment, en l'autoavaluació podem trobar nombrosos elements que ens fan pensar que poden haver ajudat a la construcció de l'autoconcepte lector. Considerem que si els alumnes són capaços d'avaluar correctament les seves habilitats podran prendre decisions sobre com millorar el seu aprenentatge per esdevenir lectors autònoms (Fredriksson i altres, 2011; Hoskins i Friedriksson, 2008). Ésser conscients de les seves mancances i limitacions pot promoure actituds de millora de la lectura i la comprensió que afavoreixin també la construcció positiva de l'autoconcepte lector.

Tal i com postulen molts investigadors (De Backer i altres, 2012; Backer, 2008; Roeschl-Heils i altres, 2003; Castelló, 2002), la metacognició juga un paper fonamental en la formació de lectors competents.

És per això que fer reflexionar la parella d'alumnes sobre els seus avenços i dificultats en el mateix procés de lectura i comprensió pot fer que aquests siguin molt més conscients del nivell lector que tenen i puguin posar en marxa estratègies per a la millora, aspectes clau segons Esnaola i altres (2008) per a la modificabilitat de l'autoconcepte. En la línia de Mandelman i

altres (2010), creiem que aquest component intern metacognitiu pot esdevenir un factor clau en la formació de l'autoconcepte. Des d'aquesta perspectiva, el coneixement metacognitiu pot crear una informació interna sobre les pròpies capacitats lectores fruit d'un procés de reflexió conjunta feta amb el company que, combinada amb la informació provinent del context i dels altres significatius pot influenciar positivament en la formació de l'autoconcepte.

D'aquesta manera, la importància que l'alumnat atorgui a aquest procés de reflexió sobre els aprenentatges fets i sobre les actuacions realitzades, podrà conformar de forma més o menys sòlida una visió sobre sí mateix com a lector que el pot fer avançar en el propi autoconcepte lector. Veiem però que el procés de reflexió que es fa en aquest segment majoritàriament és de caire superficial, sense aprofundir gaire en cada una de les qüestions que allà es plantegen. Entenem que aquesta resposta per part de l'alumnat pot ser deguda a la manca de temps, ja que es realitza al final de l'activitat i és possible que el temps disponible sigui just i es completi amb aquesta tendència superficial per finalitzar ràpidament la tasca. Una altra de les raons que ens porta a pensar el perquè d'aquesta conducta és que potser el professorat no ha transmès la importància de l'ús d'aquest instrument de manera adequada, animant la reflexió profunda i la presa de decisions fonamentada respecte el que cal millorar per al desenvolupament de la competència lectora.

Per això, tot i que potencialment pot ser una molt bona eina per situar i fer conscients els alumnes del seu procés de treball i així poder enfocar de manera òptima les seves actuacions i el seu aprenentatge de cara a les següents sessions, creiem que no ha acabat de consolidar el seu paper. Això pot haver afectat també a la construcció de l'autoconcepte dels tutorats especialment, ja que són aquests alumnes els que poden tenir més dificultats individuals en reconèixer les seves limitacions i trobar les eines per resoldre-les. Així doncs, realitzant aquesta reflexió amb l'ajuda d'un company més expert, podrien identificar-les i treballar-les posteriorment per tal d'obtenir millores que els ajudessin a valorar-se més com a bons lectors.

Potser ajustant i reduint la pauta a les necessitats de cada centre o de cada curs tenint en compte els objectius que es vulguin aconseguir, es podria optimitzar l'ús d'aquest instrument que considerem que pot tenir un paper fonamental en la millora de l'autoconcepte lector i en definitiva en l'evolució de la competència lectora.

Finalment, i en relació a la intervenció observada del professorat en aquests segments d'interactivitat revisats per al constructe d'autoconcepte lector, volem fer algunes observacions que creiem poden ajudar a la reflexió del professorat per a la millora de l'autoconcepte lector.

Tal i com ja hem exposat en l'apartat de comprensió lectora, creiem que la participació del professorat prèvia al desenvolupament del programa a l'aula és clau per al correcte desenvolupament de les sessions i per a la consecució dels objectius marcats. Tot i així, considerant la importància de les referències i valoracions dels altres significatius en la conformació de l'autoconcepte lector, creiem de vital importància el seguiment proper de l'evolució de l'alumnat (sobretot els tutorats) per poder incidir i fer referència a les millores assolides i fer *feedbacks* positius per tal de reforçar la construcció de l'autoconcepte en aquells alumnes que presenten més dificultats en l'àrea de lectura i comprensió. És per això que considerem que caldria reforçar aquest aspecte per tal de poder afavorir el desenvolupament òptim de l'autoconcepte lector també en els alumnes tutorats.

7.3 Aportacions a la pràctica educativa

Un cop presentades les conclusions directament relacionades amb els resultats dels objectius de la recerca, en l'apartat següent creiem oportú sintetitzar algunes de les aportacions pràctiques que podem fer al programa *Llegim en parella* i que creiem que podrien contribuir a millorar els resultats obtinguts fins ara.

D'entrada i abans de donar pas a consideracions específiques d'actuacions concretes per a la pràctica, volem posar en evidència alguns aspectes que es deriven directament dels resultats obtinguts en la investigació. En primer lloc, la influència positiva del programa en la comprensió lectora per a tots els alumnes. També destacar la influència del programa en l'evolució positiva de l'autoconcepte lector pels alumnes tutors, així com la tendència a la millora per part dels alumnes tutorats i dels alumnes que van participar en la tutoria recíproca, aspecte que prenem amb prudència i entenem que caldria investigar més a fons per poder veure quina és la tendència a més llarg termini o amb noves condicions de treball.

Per tant, podem dir que el programa *Llegim en parella* es mostra potencialment efectiu per a la millora de la comprensió lectora i que, en determinades condicions, pot afavorir la construcció positiva de l'autoconcepte lector.

Ara que sabem quins són els elements responsables dels canvis, podem incidir-hi de manera directa per tal que es produeixin.

Així mateix, constatem que no n'hi ha prou en dedicar més temps a la lectura sinó que aquest temps emprat en llegir ha de ser de qualitat acompanyant-lo amb estratègies que possibilitin la disposició d'ajuda ajustada que són les que propicien les millores evidenciades en comprensió lectora.

Els resultats obtinguts mostren que els alumnes poden aprendre els uns dels altres, uns donant ajuda (els tutors) i els altres rebent-la (els tutorats).

I, per últim, recordar que la nostra decisió metodològica de fer una investigació combinant metodologies (disseny experimental i d'anàlisi del procés) tenia l'objectiu de poder mostrar, per una banda, que l'aprenentatge entre iguals és un mètode útil per al desenvolupament de la competència lectora (comprensió i autoconcepte lector) i per l'altra detectar els canvis per poder explicar-los amb l'anàlisi del procés.

Fetes aquestes consideracions prèvies, passem a concretar aquelles aportacions que ens sembla que poden contribuir a fer una millora substancial en la implementació del programa *Llegim en parella* a totes les xarxes de professorat que actualment l'estan implementant als centres.

Ens centrarem en tres aspectes fonamentalment: a) Artefactes mediadors i reguladors de l'aprenentatge: Fulls d'Activitats i Pauta d'Autoavaluació de parella, b) Competència lectora, interacció i aprenentatge, i c) Rol del professorat.

a) Artefactes mediadors i reguladors de l'aprenentatge: Fulls d'Activitats i Pauta d'Autoavaluació de parella.

Pel que fa als Fulls d'Activitats, i entesos aquests com a artefactes mediadors que tenen com a objectiu estructurar l'activitat conjunta, hem pogut observar que, tot i afavorir el desenvolupament de la SD de manera clara i precisa, potser condicionen excessivament l'actuació del tutor i del tutorat en la seva resolució. A més a més, com també hem pogut constatar, les preguntes de comprensió literal no aporten gaire riquesa en la interacció que es produeix entre els alumnes. Per aquestes raons, a continuació, es fan una sèrie d'aportacions que considerem que poden enriquir la implementació del programa a les aules.

- Començant pels tipus de preguntes que s'utilitzen per a la comprensió del text, suggeriríem minimitzar les preguntes de tipus literal ja que, com hem dit, no afavoreixen un intercanvi comunicatiu gaire ric i moltes vegades són més un exercici de memòria que de comprensió pròpiament dita (Castelló, 2002). Per comptes d'aquest tipus de preguntes, seríem partidaris d'afegir preguntes de comprensió inferencial i profunda o crítica del text, ja que aquest tipus de qüestions són molt adients per resoldre de manera conjunta, podent comparar i comentar diferents punts de vista aportats per tots dos membres de la parella. Creiem que seria una bona manera d'aprendre a fer lectures més aprofundides i crítiques dels textos que assegurarien un aprenentatge d'alt nivell de complexitat i, per tant, un increment del desenvolupament de la competència lectora.

Entenem que aquesta proposta requereix formació prèvia acurada i una implementació progressiva ja que els alumnes necessiten poder aprendre-la i practicar-la abans de fer-ne un ús autònom, per exemple mitjançant l'ensenyança explícita (Pearson i Fielding, 1991) o amb la pràctica guiada (Rogoff, 1984; Antoniou, 2010) per part del professorat. Entenem que tendir cap a aquesta configuració dels Fulls d'Activitats oferiria noves oportunitats d'assoliment d'alts nivells de comprensió lectora als alumnes.

- L'aportació següent, que també fa referència als Fulls d'Activitats, creiem que es pot combinar amb aquesta que acabem d'exposar, ja que també té relació amb la seva composició. És evident que cal ordenar la seqüència d'activitats a realitzar durant la SD i el Full d'Activitats ajuda en gran manera a fer-ho, però ens adonem que, en certs moments treu espontaneïtat a la participació dels dos alumnes en l'elaboració i resolució de preguntes relacionades amb la comprensió del text. Tant en l'abans de llegir com en el després. És per això que fem una proposta d'avançar progressivament cap a Fulls d'Activitats en els quals vagin desapareixent les preguntes formulades pel professorat i el tutor sigui el qui hagi de pensar preguntes que cregui que seran significatives per al tutorat en la comprensió del text. Es tracta d'entendre el Full d'Activitats com un ajut a la interacció, del qual es va retirant progressivament, conforme avancen les sessions, les ajudes que incorpora (en forma de preguntes concretes), per deixar simplement l'espai amb orientacions perquè el tutor aprengui a formular-les. Algunes investigacions (Wecker i Fisher, 2010; Pea, 2004; Puntambekar i Hübscher, 2005), donen suport a aquesta retirada progressiva del suport en l'aprenentatge per donar l'oportunitat als aprenents de practicar l'autorregulació del rendiment expert. En l'annex 3 incloem un Full d'Activitat en els seus tres moments, en forma d'exemple.

D'aquesta manera, possibilitem dues coses. Per una banda, habitar els alumnes tutors a fer preguntes sobre el que llegeixen (Castelló, 2002), cosa que ja hem vist que és important per assolir alts nivells de comprensió lectora i per l'altra, ensinistrar-los progressivament en l'elaboració autònoma dels Fulls d'Activitats per als seus tutorats, que és una activitat que se'ls demana que facin a l'última etapa del programa com un element més per al seu aprenentatge. En aquest sentit, estem convençuts que les preguntes que puguin elaborar els tutors, per tal d'ajudar a comprendre un text al seu tutorat, probablement seran molt més significatives i properes per a ells que no les que pugui elaborar el professorat (Good i Brophy, 1997; Gómez, 1998). Sabem que un dels avantatges de l'aprenentatge cooperatiu és precisament la proximitat que hi pot haver entre els alumnes, tant a nivell de motivació com de coneixements previs i experiències; així com també en el llenguatge utilitzat. És per això que confiem que, amb una formació adequada i seguiment acurat, els tutors poden ser molt capaços d'avançar gradualment cap a aquest objectiu (veure annex 3).

- La Pauta d'Autoavaluació de parella considerada també com un artefacte mediador que propicia la reflexió metacognitiva dels dos membres de la parella i la incorpora com una pràctica habitual dins l'estructura del programa, com ja hem vist, també pot ser susceptible de millores depenent dels objectius que es vulguin assolir.

En aquest cas, aportem uns ajustaments de la Pauta d'Autoavaluació. Aquesta proposta parteix de les observacions i reflexions fetes al voltant de la Pauta d'Autoavaluació inicial i dels resultats d'investigació obtinguts. És una proposta àmplia i prou extensa que creiem imprescindible revisar i ajustar a les pròpies necessitats i interessos de l'alumnat, així com també a l'equip de professorat per tal de prioritzar allò que es consideri essencial i obviar allò que sigui superflu per no coincidir amb els objectius prèviament plantejats (veure annex 4).

Per tant, és una proposta que, en certa manera, exigeix un compromís i una implicació per part del professorat en fer indispensable una reflexió sobre el seu ús i possibilitats com a artefacte mediador del control i la regulació de l'activitat conjunta que, a més a més, ofereix eines als alumnes per poder adquirir cotes elevades de responsabilitat i implicació en la consecució de la tasca. També fóra convenient, per part del professorat de poder fer un seguiment més exhaustiu i proper sobre l'evolució i assoliment de les propostes de millora fetes per cada parella d'alumnes quinzenalment.

Entenem que és una proposta model que es dirigeix a alumnat a partir de 8-10 anys, i que necessàriament caldrà que sigui ajustada per alumnat de menor edat.

Les millores que aportem tenen a veure amb diversos aspectes que tot seguit sintetitzem. D'entrada, al principi de la Pauta, afegim un apartat que obligui a revisar les propostes de millora fetes per a la quinzena anterior, per tal de veure els assoliments fets i les mancances que encara s'observen.

La resta de propostes se centren en poder fer una revisió de cada un dels segments d'interactivitat de la SD per tal de valorar-ne la qualitat i participació de tots dos membres de la parella per un igual. Una de les mancances observades en la Pauta d'Autoavaluació inicial és que se centrava molt en l'evolució de la lectura i comprensió de l'alumne tutorat i en la valoració de la tasca del rol del tutor, però s'evidenciava alguna mancança en la valoració dels aprenentatges del tutor i en el desenvolupament del rol del tutorat. Amb les modificacions aportades, creiem que hi ha un major equilibri entre les valoracions dels aprenentatges i les més pròpies del rol desenvolupat, tant pels tutors com pels tutorats i això pot ajudar a encaminar i fer conscient a l'alumnat sobre dos aspectes en els què s'han detectat febleses.

Per una banda, en la presa de consciència de l'aprenentatge dels tutors en funció de les activitats desenvolupades al llarg de la SD i, per l'altra, en la presa de consciència, per part de l'alumnat tutorat, de la influència del seu esforç personal en quant a implicació, participació i en el desenvolupament del seu rol per assolir millores substancials en la pròpia competència lectora.

Així doncs, considerem que, amb les adaptacions pertinents segons cada cas, la seva utilització pot contribuir a afavorir la millora de la competència lectora de tots els alumnes.

b) Competència lectora, interacció i aprenentatge.

Hem pogut constatar al llarg de la investigació els avantatges que suposa treballar la competència lectora en tutoria entre iguals, tant per als tutors com per als tutorats. També hem pogut verificar la riquesa que es pot produir en la reflexió i la construcció conjunta de respostes sobre el text per tal de poder fer-ne una comprensió adequada. Així com també, hem copsat la importància de valorar les diferents actuacions que es van fer al llarg de la SD per part de tots dos membres de la parella.

Per totes aquestes raons que considerem claus per assolir els objectius del programa respecte la competència lectora, creiem que val la pena aprofundir-hi i aportar algunes reflexions que poden contribuir a la millora del programa i, per tant, en l'evolució de la competència lectora de l'alumnat.

Tot i que considerem que són aportacions generals a tenir en compte durant tota la implementació del programa, valorem que un dels moments en els que pot tenir més sentit tenir presents i explicitar i modelar (si és el cas) aquests aspectes, serà en la formació inicial que es fa a l'alumnat, ja que creiem que aquesta és bàsica per a l'èxit del programa i la consecució dels objectius proposats.

Seria convenient incidir en alguns aspectes de desenvolupament del programa com són el tipus de comprensió que es pretén que assoleixi l'alumnat i les estratègies subjacents que cal aprendre, fer notar que l'aprenentatge es produeix en tots dos membres de la parella, fomentar el diàleg i la interacció entre tutor i tutorat en l'elaboració de les preguntes i respostes i fer palès la importància de valorar els esforços fets pels alumnes en les dues direccions. Entenem que tots aquests aspectes giren al voltant del tipus d'interacció que s'estableix entre els membres de la parella i creiem que aquest seria l'element clau sobre el que es vertebrin i desenvolupen els altres. És per això que creiem oportú incidir-hi i atorgar-hi la màxima importància.

En primer lloc, cal fer notar als alumnes que comprendre un text (que és l'activitat que es proposa en cada sessió del programa) va molt més enllà que el fet de respondre correctament les preguntes de comprensió plantejades. Fer-los notar que per comprendre un text cal desplegar una sèrie d'estratègies cognitives i metacognitives que permetran fer un acostament als textos, per tal de fer-ne una comprensió acurada. Destacar la idea que les preguntes plantejades, segurament, ens ajudaran a comprendre'l, però que el que es tracta finalment és de comprendre a fons el sentit del text i poder explicar les idees principals a altres, usant les estratègies necessàries a tal efecte. Per això, per poder realitzar aquest acostament significatiu al text, des

del programa, es plantegen una seqüència ordenada d'activitats que pretenen facilitar aquesta tasca. I és per aquest motiu que és important que totes les activitats proposades s'executin amb el màxim rigor i responsabilitat.

Un cop aclarida aquesta premissa, creiem que cal incidir també de manera especial en el tipus d'interacció que s'estableix entre els alumnes deixant clara la seva importància per millorar la competència lectora de tots dos membres de la parella.

Així doncs, dedicar un temps específic durant la formació inicial de l'alumnat per explicar les actuacions que més enriqueixen el procés de comprensió del text, creiem que també s'erigeix com una actuació clau i necessària per millorar substancialment l'activitat conjunta entre tutor i tutorat.

Tres són els aspectes que prioritzariem:

- **Aprendre a fer preguntes.** Aquest aspecte té molt a veure amb el plantejament que fèiem en l'apartat anterior sobre els Fulls d'Activitats. En la mateixa línia que prèviament hem explicat, es tractaria d'ensinistrar l'alumnat a poder-se fer preguntes sobre els textos. Per una banda, els tutors, com ja hem explicat, per poder ajudar a entendre'ls als tutorats. Però per l'altra, els tutorats també han d'aprendre a fer preguntes sobre allò que no entenen i que no els acaba de quedar prou clar dels textos treballats. Com hem vist, aquesta actuació per part dels tutorats no es produeix gaire sovint i creiem que és una manera de detectar les seves mancances per tal de millorar la seva comprensió i, al mateix temps, plantejar nous reptes cognitius pels tutors que els permetran aprofundir en els seus propis aprenentatges.
- **Construcció conjunta de les respostes.** També hem pogut recollir en totes les observacions fetes que les situacions de diàleg entre tutor i tutorat per construir una resposta conjunta són les que generen una aproximació més enriquida a la comprensió del text. És per això que cal fer explícit a l'alumnat la importància de la interacció, de la confrontació de punts de vista, coneixements i sabers, per tal de construir respostes més riques i elaborades. Es tracta de fomentar entre tots dos els processos de bastida que afavoreixen la construcció conjunta i que orienten la resposta del tutorat a partir de les pistes i suggeriments de resposta fets pel tutor.
- **Valoració de les tasques i actuacions fetes.** Com a darrer punt de les propostes d'aquest apartat, hem pogut constatar també a partir dels resultats de la investigació de la importància de valorar les respostes, els esforços i les millores assolides per tots dos alumnes per afavorir així la construcció positiva de l'autoconcepte lector. Hem observat que es fan relativament poques valoracions de les tasques, lectures i altres actuacions i sabem que poder comptar amb els reforços positius dels iguals pot afegir motivació i

interès per augmentar el nivell d'esforç en la realització de la tasca. Incloem en aquest sentit i, susceptibles de rebre algun tipus de valoració, tant les respostes donades a les preguntes fetes, com les lectures realitzades així com també aquelles actituds i actuacions d'esforç, responsabilitat, implicació i participació activa que es puguin considerar com afavoridores de l'aprenentatge.

c) Rol del professorat. Finalment i ja per acabar amb les aportacions a la pràctica educativa, volem posar èmfasi en el rol del professorat i la seva actuació específicament en l'àmbit del seguiment i valoració de les activitats realitzades per l'alumnat. Volem seguir insistint que l'actuació del professorat durant la SD és de cessió del control de l'activitat als alumnes per la preparació prèvia que s'ha realitzat quant a material, infraestructura i organització i que, per tant, el fet de no intervenir de manera continuada en el desenvolupament directe de l'activitat a no ser que sigui requerit pels propis alumnes es pot considerar del tot adequat. Tot i així, tenint en compte els resultats de la investigació feta, creiem que seria molt aconsellable que la intervenció del professorat es fes més visible en moments clau per a la construcció de l'autoconcepte lector com poden ser els de valoració de la tasca i de les millores assolides per part de tots dos alumnes que conformen la parella, però en especial dels tutorats i de l'alumnat que participa en la tutoria recíproca donada la seva dificultat per millorar de manera clara el seu autoconcepte lector. Un altre dels moments clau que considerem que aniria bé incrementar la seva actuació seria en el seguiment de les Pautes d'Autoavaluació per poder oferir un *feedback* de qualitat i fonamentat en les reflexions i actuacions observades de l'alumnat.

Un increment de la seva intervenció en aquests dos moments creiem que podria afavorir els processos de construcció de l'autoconcepte lector i contribuir positivament en la seva millora.

7.4 Limitacions del treball i línies de futur

Abans de finalitzar, volem fer esment d'algunes de les limitacions que presenta aquesta investigació que poden haver afectat els resultats i que, entenem que caldrà tenir en compte de cara a futures investigacions i treballs.

En primer lloc, som conscients que la investigació té algunes limitacions pel fet d'haver estat realitzada en un context natural d'aula i pel seu caràcter ecològic. Tot i que valorem com a imprescindible poder investigar en aquests contextos naturals per la seva riquesa, sabem que genera uns inconvenients que hem de tenir presents. Una d'elles, la dificultat en el control de totes les variables. Ens referim, per exemple, al tipus de formació de l'alumnat o a les concepcions del professorat i de l'alumnat sobre l'ensenyament-aprenentatge, la no diferenciació (en l'anàlisi qualitativa) entre tutoria fixa i recíproca, ja que en les recerques disponibles no s'estableixen clares diferències entre l'una i l'altra, i perquè en els resultats

quantitativament respecte la comprensió lectora no mostraven tampoc diferències entre elles; així com tampoc s'ha tingut en compte la diferenciació entre tutories fixes de la mateixa edat o de diferent edat. Tots ells són aspectes que cal tenir presents i mirar de reduir al màxim per tal que no generin un biaix en els resultats que s'observen.

En tot cas, fetes totes aquestes apreciacions, i sent ben conscients d'elles; cal tenir present que es tractava d'aspectes que s'allunyaven dels propòsits d'aquesta recerca i per això no van ser tinguts en compte.

Un altre dels aspectes a prendre en consideració és l'ús del qüestionari d'autoconcepte lector. Sabem de la dificultat d'obtenir informació fiable a través dels qüestionaris, ja que no sempre les persones i els alumnes són plenament conscients de la diversitat d'aspectes que conformen l'autoconcepte i cal tenir-ho present. Tot i així, havent fet l'anàlisi del procés s'ha pogut contrastar la informació obtinguda a partir dels qüestionaris (no ja amb el que les persones diuen sinó enriquit amb les observacions sobre el què fan) i ajustar-ne les interpretacions a fer.

Tenint present aquestes limitacions, en futures recerques es tindran en compte per tal de poder prendre decisions que les minimitzin si no es poden eliminar del tot.

Entenem que aquest treball d'investigació obre la porta a considerar noves línies de recerca en l'àmbit que ens ocupa, l'aprenentatge entre iguals, i que voldríem perfilar breument.

En primer lloc, ens interessa seguir investigant en l'autoconcepte lector i en els elements que el conformen i el predeterminen per poder cercar maneres d'afavorir la seva construcció positiva. Una persona amb un bon concepte de sí mateixa com a lectora és aquella que es veu capaç d'enfrontar-se a una diversitat de textos i que cercarà les estratègies necessàries per poder comprendre'ls.

Queda pendent d'investigar quina relació hi ha entre l'alumnat que té un bon autoconcepte lector i els nivells de comprensió lectora així com també a l'inrevés, quina influència poden tenir els resultats obtinguts en comprensió lectora sobre l'autoconcepte lector.

La motivació, els interessos o l'autoeficàcia entre d'altres, són factors que, com ja hem vist, poden influenciar en gran manera la construcció positiva de l'autoconcepte lector i aquest al seu torn incidir també en tots ells. És per això que cal seguir investigant per tal de veure quin efecte tenen sobre l'autoconcepte lector i el que aquest pot tenir sobre tots ells, en contextos d'interacció social, en situacions de tutoria entre iguals.

Esbrinar també si hi ha alumnes que, tot i no ser els qui millor comprenen els textos que llegeixen, tenen un bon autoconcepte com a lectors per la capacitat que tenen per gaudir de la lectura, aquells alumnes que senten plaer i gust per llegir. I en aquests casos, veure quines motivacions els impulsen a llegir i de quina manera poder ajudar-los a millorar les seves estratègies lectores per arribar a esdevenir lectors amb un bon nivell de comprensió.

Així doncs, creiem que queden encara molts aspectes del constructe per investigar i per seguir avançant en aquesta línia de recerca tan engrescadora i alhora tan essencial en la formació de ciutadans lectors crítics i compromesos socialment.

D'altra banda, també ens interessa poder seguir treballant en promoure la tutoria entre iguals, l'aprenentatge entre iguals, com a pràctica instruccional vàlida i efectiva per atendre la diversitat als centres educatius i per desenvolupar altres competències, com podria ser la competència matemàtica a través de la resolució de problemes per exemple.

En darrer lloc, seguir treballant per trobar maneres efectives d'atenció a la diversitat a les aules. Per promoure l'educació inclusiva, fomentant la potencialitat que té l'aprendre ensenyant i tenint sempre present que la diferència enriqueix i que cal trobar les maneres d'aprofitar-la pedagògicament tal i com pot ajudar a fer el programa *Llegim en parella*.

IV. REFERÈNCIES
BIBLIOGRÀFIQUES

8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Aarnoutse, C. i Schellings, G. (2003). Learning Reading Strategies by triggering reading motivation. *Educational Studies*, 29(4), 387-409.
- Acosta, E. S. (2001). The relationship between school climate, academic self-concept, and academic achievement. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62(5-A): 1717.
- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. Londres: David Fulton Publishers.
- Alexander, S. (1997). The relationship of self-concept, IQ, academic performance, and stressors to coping abilities for urban African-American gifted students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. 58(5-A): 1575.
- Alonso, J. i Mateos, M. (1985). Comprensi3n lectora: modelos, entrenamiento, evoluci3n. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-30.
- Annis, L.F. (1983). The processes and Effects of Peer Tutoring. *Human learning*, 2, 39-47.
- Antoniou, F. (2010). Reading Comprehension. A R. Boon, i V. Spencer (Eds.), *Best practices for the Inclusive Classroom. Scientifically Based Strategies for Success* (pp. 155-186). Waco, Texas: Prufrock Press.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. i Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage
- Baker, L. (2008). Metacognition in Comprehension Instruction. What we've learned since NRP. *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices*. 2n Ed. A C. Collins Block i S.R. Paris. The Guilford Press: New York.
- Baker, S., Gersten, R. i Keating, T. (2000). When less may be more: A 2-year longitudinal evaluation of a volunteer tutoring program requiring minimal training. *Reading Research Quarterly*, 35, 494-519.
- Baker, L. i Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23, 239-269.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Nova York, Holt.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nova York: Freeman
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin.

- Barnes, D. i Todd, F. (1977). *Communication and learning in small groups*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Batista, L.M. i Rodrigo, M.J. (2002). ¿Es el conflicto cognitivo el único beneficio de la interacción entre iguales?. *Infancia y aprendizaje*, 25(1), 69-84.
- Baudrit, A. (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Baumann, J.F. (1990). La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal. A J.F. Baumann (Ed.), *La comprensión lectora (Cómo trabajar la idea principal en el aula)* (pp. 133-173). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Bereiter, C. i Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bisquerra, R. (1983). *Prácticas de eficiencia lectora*. Barcelona. PPU.
- Biswas, G., Schwartz, D., Leelawong, K., i Vye, N. (2005). Learning by teaching: a new paradigm for educational software. *Applied Artificial Intelligence*, 19, 363-392.
- Blanch, S., Duran, D., Valdebenito, V. i Flores, M (2012). The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence. *European Journal of Psychology Education*. doi:10.1007/s10212-012-0104-y
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3), 463-494.
- Block, C., Parris, S., Reed, L., Whiteley, C. i Cleveland, M. (2009). Instructional Approaches that significantly increase reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 262-281.
- BOE (2006). *Ley Orgánica de Educación*, Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE de 4 de mayo de 2006).
- Bong, M., i Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Borisov, C. i Reid, G. (2010). Students with intellectual disabilities acting as tutors: an interpretative phenomenological analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 295-309.
- Bolineau, T., Fore, C., Hagan-Burke, S. i Burke, M.D. (2004). Use of story mapping to increase story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 105-121.
- Broadbent, D. E. (1958). *Perception and Communication*. Oxford: Pergamon.

- Brookover, W.B. i Lezotte, L.W. (1979). *Changes in School Characteristics Coincident With Changes in Student Achievement*. Michigan: Institute for Research on Teaching.
- Brown, J.S. (1985). Process versus product: A perspective on tools for communal and informal electronic learning. *Journal of Educational Computing Research*, 1, 179-201.
- Brown, A.L. i Day, J.D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 270, 1-37.
- Brown, A.L. i Campione, J.C. (1994). Guided discovery in a community of learners. A K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp.229-270). Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk learning to use language*. Nova York: Norton cop.
- Brunner, M., Keller, U., Hornung, C., Reichert, M. i Martin, R. (2009). The cross-cultural generalizability of a new structural model of academic self-concepts. *Learning and Individual Differences*, 19, 387-403.
- Burns, E. (2006). Pause, prompt and praise – peer tutored reading for pupils with learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 33(2), 62-67.
- Burns, M. K., Senesac, B.J. i Silbergliitt, B. (2008). 'Longitudinal Effect of a Volunteer Tutoring Program on Reading Skills of Students Identified as At-Risk for Reading Failure: A Two-Year Follow-Up Study'. *Literacy Research and Instruction*, 47(1), 27-37
- Byrne, B.M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Byrne, B. (1992). Studies in the acquisition procedure for reading: rationale, hypotheses and data. A P.B. Gough, L.C. Ehri i R. Treiman (Eds.). *Reading acquisition*. Nillsdale, NJ: Erlbaum.
- Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Calhoon, M., Al Otaiba, S., Cihak, D., King, A. i Avalos, A. (2007). Effects of a peer-mediated program on reading skill acquisition for two-way biligual first-grade classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 30(3), 169-184.
- Camps, A. i Solé, I. (2007). Llegir i aprendre a llegir. *Articles*, 41, 5-14.
- Carmena, G., Sánchez, B., Brioso, M.J., de la Cuesta, J.C., García-Romanillos, I., Sánchez, A.M. i Ariza, A. (2002). *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea*. Madrid: Secretaría General Técnica MEC.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya. Revista de Investigación e innovación educativa*, 32, 113-132.

8. Referències bibliogràfiques

- Cassany, D. (2006). *Rere les línies. Sobre la lectura contemporànea*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. i Castellà, J.M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
- Cassany, D., Luna, M. i Sanz, G. (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- Cassidy Schmitt, M. i Baumann, J.F. (1989). Como incorporar las estrategias de control de la comprensión a la enseñanza con textos base de lectura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80.
- Castelló, M. (2002). Estrategias de aprendizaje en el área de la lectura. A C. Monereo (Coord.), *Estrategias de aprendizaje*, (pp.185-218). Barcelona: UOC.
- Castelló, M., Monereo, C. i Gómez, I.(2009). Las competencias de los alumnos y su evaluación. A C. Monereo, (Ed.), *PISA como excusa, repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 33-53). Barcelona: Graó.
- Castells, N. (2006). Aprenentatge de la lectura inicial: una aproximació als coneixements dels infants i a les estratègies d'ensenyament. Tesis Doctoral. Recuperada el 10/09/11 de <https://xpv.uab.cat/handle/10803/DanaInfo=.awxyCxi3Gkj3+2647>
- Castells, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y Aprendizaje*, 32(1), 33-48.
- Català, G., Comes, G. i Renom, J. (1996). *Avaluació de la comprensió lectora. Vol II*. Barcelona: Graó.
- Chapman, J.W. i Tunmer, W.E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154–167.
- Chapman, J.W., Tunmer, W.E., i Prochnow, J.E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92, 703–708.
- Chipman, M. i Roy, N. (2006). The Peer Tutoring Literacy Program™: Achieving Reading Fluency and Developing Self-esteem in Elementary School Students. *The Bridge: From Research to practice*.
- Cipolla, C. (1969). *Literacy and Development in the West*. Harmondsworth Middx: Penguin. (Trad. Castellà: (1980). *Educación y desarrollo en Occidente*. Barcelona: Ariel).
- Clemente, M. (2004). Origen i evolució del llenguatge escrit. Funcions i enfocaments de l'ensenyament. *Suports*, 8(2), 158-172.

- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, XX(I), 37-46.
- Cohen, E.G., Lotan, R.A., Whitcomb, J.A., Balderrama, M.V., Cossey, R. i Swanson, P.E. (1994). Complex Instruction: Higher Order Thinking in Heterogeneous Classrooms. A S. Sharan, *Handbook of Cooperative Learning Methods*. London: Praeger.
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. A C. Coll, J. Palacios, i A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (2a. ed., Vol. 2, pp. 387-413). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1).
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Coll, C. i Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y Educación. Psicología de la Educación* (Vol. 2, pp. 335-352). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. i Rochera, M.J. (1995). Actividad Conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. A P. Fernández-Berrocal i M.A. Melero (Eds.), *La interacción social en contextos educativos*, (pp.193-326). Madrid: Siglo XXI.
- Coll, C. i Onrubia, J. (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Collins, A. i Smith, E.E. (1980). *Teaching the process of reading comprehension. Technical Report n.182*. Urbana, Illinois: Center for the Study of Reading.
- Colomer, T. i Camps, A. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62.
- Colomina, R. i Onrubia, J. (2005). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (comps), *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*, (pp. 415-436). Madrid: Alianza.
- Colomina, R., Onrubia, J. i Rochera, M.J. (2005). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (comps), *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*, (pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- Cook-Gumperz, J. (1986). *The social construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. (Trad castellà: (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós/MEC).

- Cooper, J.D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje/Visor/MEC.
- Cortese, C. (2005). Learning through teaching. *Management Learning*, 36(1), 87-115.
- Cowie, H. i Fernández, F.J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 291-310.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir: Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Cuevas, J. (1989). *Els mètodes de lectura i llengua materna en els rendiments globals dels nens del cicle inicial i mitjà d'EGB*. Tesis Doctoral microfotogràfica. Facultat de Filosofia i Lletres, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Cunningham, P.M., Hall, D.P. i Sigmon, C.M. (2000). *The teachers's guide to the four blocks: A multimethod, multilevel framework for grades 1-3*. Greensboro, NC: Carson-Dellosa.
- Dabbagh, S., (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 1034–1039.
- Damon, W. i Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 58(2), 9-19.
- De Backer, L., Van Keer, H. i Valcke, M. (2012). Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education student's metacognitive knowledge and regulation. *Instructional Science*, 40 (3), 559-588.
- De Lisi, R. i Golbeck, S. (1999). Implications of Piagetan theory for Peer Learning. A A. O'Donnell i A. King, *Cognitive perspectives on peer learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Delquadri, J., Greenwood, C.R., Whorton, D., Carta, J.L. i Hall, R.V. (1986). ClassWide peer tutoring. *Exceptional Children*, 52, 535-542.
- Dermitzaki, I., Andreou, G. i Paraskeva, V. (2008). High and Low Reading Comprehension Achievers' Strategic Behaviors and Their Relation to Performance in a Reading Comprehension Situation. *Reading Psychology*, 29(6), 471-492.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. i O' Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. A P. Reiman i H. Spada (Eds), *Learning in Humans and Machines: Towards an Interdisciplinary Learning Science* (pp.189-211). Oxford: Elseiver.

- Dion, E., Fuchs, D. i Fuchs, L. (2005). Differential effects of peer-assisted learning strategies on students' social preference and friendship making. *Behavioral Disorders*, 30(4), 421-429.
- Domínguez, G. i Barrio, J.L. (1999). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito: una mirada al aula*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Dufrene, B. A., Henington, C. i Townsend, A. (2006). Peer Tutoring for Reading Fluency: Student Implementation and Effects on Reading Fluency. *Journal of Evidence-Based Practices for Schools*, 7(2), 118-137.
- Dufrene, B.A., Reisener, C.D., Olmi, D.J., Zoder-Martell, K., McNutt, M.R. i Horn, D.R. (2010). Peer Tutoring for Reading Fluency as a Feasible and Effective Alternative in Response to Intervention Systems. *Journal Behaviour Education*, 19, 239-256. DOI 10.1007/s10864-010-9111-8
- Dunn, R. i Dunn, K. (1984). *La enseñanza y el estilo individual del aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- Duke, N.K. i Pearson, P.D.(2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. A A.E. Farstrup i S. J. Samules (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp.205-242). Newark, DE: International Reading Association.
- Duran, D. (2002). *Tutoria entre iguals. Processos cognitivorelacionals i anàlisi de la interactivitat en tutories fixes i recíproques*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya. Recuperada el 5/11/2011 de <http://www.tdx.cat/handle/10803/4742>
- Duran, D. (2011). Aprender enseñando: un paradigma emergente. *Herramientas*, 110, 4-12.
- Duran, D. (2012). Utilizando el trabajo en equipo. Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas. A J.C. Torrego i A. Negro (coords.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp 139-166). Madrid: Alianza Editorial.
- Duran, D. (coord.) (2006). Tutoría entre iguales, algunas prácticas. Monográfico de *Aula de Innovación Educativa*, 153-154, 7-39.
- Duran, D. i Blanch, S. (2007). Read On: un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre alumnos y el apoyo familiar. *Cultura y Educación*, 19(1), 31-45.
- Duran, D. i Blanch, S. (2008). L'aprenentatge cooperatiu com a estratègia instructiva per a la inclusió. *Suports*, 12(1), 4-12.
- Duran, D., Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Merino, E., Oller, M. i Vidal, A. (2009). *Llegim en parella. Tutoria entre iguals, a l'aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

8. Referències bibliogràfiques

- Duran, D., Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M. i Valdebenito, V. (2011). *Leemos en pareja. Un programa de tutoría entre iguales, con implicación familiar, para la mejora de la competencia lectora*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D., Blanch, S., Dekhinet, R. i Topping, K. (2010). Una experiencia de tutoría entre iguales virtual para el aprendizaje del castellano y el inglés. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 53, 89-101.
- Duran, D., Blanch, S., Thurston, A. i Topping, K. (2010). Tutoría entre iguales recíproca y virtual para la mejora de habilidades lingüísticas en español e inglés. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 209-222.
- Duran, D. i Flores, M. (2008). Xarxa Llegim en parella, centres que treballen junts per introduir innovacions educatives. *Perspectiva escolar*, 324, 23-31.
- Duran, D. i Flores, M. (en premsa). Influencia de la tutoría entre iguales en el desarrollo de la comprensión y el autoconcepto lector.
- Duran, R. i Gauvain, M. (1993). The role of age versus expertise in peer collaboration during joint planning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 227-242.
- Duran, D. i Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction*, 15, 179-199.
- Duran, D. i Monereo, C. (2008). The Impact of Peer Tutoring on the Improvement of Linguistic Competence, Self-Concept as a Writer and Pedagogical Satisfaction. *School Psychology International*, 29(4), 481-499.
- Duran, D. i Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Duran, D. (Coord.), Torró, J. i Vila, J. (2003). *Tutoría entre iguales. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad. De la teoría a la práctica*. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. A P. Fernández i M.A. Melero (comps.), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Ed. S. XXI.
- Edmunds, K. i Bauserman, K. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59, 414-426.
- Edwards, D. i Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós/MEC.

- Ehri, L. (1991). Development of the ability to read words. A R. Barr, M. Kamil, P.B. Mosenthal i P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research. Vol.2* (pp.383-417) Nova York: Longman.
- Ehri, L. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. A P. Gough, L. Ehri i R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition* (pp.107-144). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elliot, J. (1990). *Investigación-Acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ellis, S. i Gauvin, M. (1992). Social and Cultural influences on Children's collaborative interactions. A L. Winegar i J. Valsiner, *Children's development within social context*. Hillsdales (NJ): Lawrence Elrbaum Associates.
- Engel, A. (2008). *Construcción del conocimiento en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. La interrelación entre los procesos de colaboración entre alumnos y los procesos de ayuda y guía del profesor*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona, Catalunya, Recuperada el 21/12/2011 de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2653>
- Englert, C. i Mariage, T. (1991). Making students partners in the comprehension process: Organizing the reading "POSSE." *Learning Disability Quarterly*, 14, 123-138.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Esnaola, I., Goñi, A. i Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de Investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.
- Eurydice (2002). *Las competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Unidad Europea de Eurydice. Disponible on line: http://www.eurydice.org/resources/eurydice/pdf/o_integral/032ES.pdf
- Fantuzzo, J.W., Davis, G.Y. i Ginsburg, M.D. (1995). Effects of parental involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 272-281.
- Fantuzzo, J., King, A. i Heller, R. (1992). Effects of reciprocal Peer Tutoring on Mathematics and School Children. A Component Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 84, 331-339.
- Fantuzzo, J.W., Tighe, E. i Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92, 367-376.
- Ferla, J., Vackle, M. i Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences* 19, 499-505.

8. Referències bibliogràfiques

- Fernández, P. i Melero, M.A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2001). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de anàlisis y conciencia metalingüística. A E. Ferreiro (Comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oraliad y escritura* (pp 151-171). Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. i Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Fisher, D. (2001). Cross age tutoring: Alternatives to the reading resource room for struggling adolescent readers. *Journal of Instructional Psychology*, 28(4), 234-240.
- Fiz, M. (1993). *Interacción social entre iguales y desarrollo cognitivo. Aprendiendo juntos*. Pamplona: Eunate.
- Flavell, J.H. (1981). Cognitive monitoring. A W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). New York: Academic Press.
- Fontana, D. (1990). Where do We Go from here? A Personal View by an Educationalist. A H. C. Foot, M. J. Morgan i R. H. Shute (Comps.), *Children Helping Children* (pp. 373-388). Chichester, England: John Wiley and Sons.
- Fountas, I.C. i Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fredriksson, U., Villalba, E. i Taube, K. (2011): Do Students Correctly Estimate Their Reading Ability? A Study of Stockholm Students in Grades 3 and 8, *Reading Psychology*, 32(4), 301-32.
- Freebody, P. (1992). A socio-cultural approach: resourcing four roles as a literacy learner. In A. Watson i A. Badenhop (eds.). *Prevention of Reading Failure*. Gosford: Ashton Scholastic.
- Freebody, P. i Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: Australian Journal of TESOL*, 5(7), 7-16.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. A K.E. Patterson, J.C. Marshall i M. Coltheart (Eds.) *Surface dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Frith, U. (1989). Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno. *Simposio sobre la Lectura*. Salamanca. (pp. 21-31).

- Fuchs, D., Fuchs, L.S., Mathes, P.G. i Simmons, D.C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Journal*, 34, 174-206.
- Galbraith, J. i Winterbottom, M. (2011). Peer-tutoring: what's in it for the tutor?. *Educational Studies*, 37(3), 321-332.
- Gambrell, L.B., Palmer, B. M., Codling, R.M. i Mazzoni, S.A. (1996). Assessing Motivation to Read. *The reading teacher*, 49(7), 518-532.
- García, M., Ibáñez, J. i Alvira, F. (1992). *El análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Gardner, H. (1983). *Frames in Mind. The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gaskins, I. i Thorne, E.(1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela: El manual Benchmark para docentes*. Barcelona: Paidós.
- Gautreaux, G.C. (2005). *The effects of monitoring training on the acquisition of an obseravtional learning repertoire under peer tutoring conditions, generalization and collateral effects*. Tesis doctoral inèdita. Teachers College, Columbia University.
- Gee, J.P. (1992). *The social mind: Language, ideology, and social practice*. Nova York: Bergin & Garvey.
- Gee, J. P. i Green, J. (1998). Discourse analysis, learning and social practice: A methodological study. *Review of Research in Education*, 23, 119-169.
- Gilbertson, D., Witt, J., Singletary, L. i VanDerHeyden, A. (2007). Supporting teacher use of interventions: effects of response dependent performance feedback on teacher implementation of a math intervention. *Journal of Behavioral Education*, 16(4), 311-326.
- Giné. C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. A C. Giné, D. Duran, J. Font i E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Barcelona: ICE UB Horsori.
- Ginsburg-Block, M.D., Rohrbeck, C.A. i Fantuzzo, J.W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 732-749.
- Glynn, T., McNaughton, S., Robinson, V. i Quinn, M. (1979). *Remedial Reading at home: Helping you to help your child*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.

- Gómez, I. (1998). Bases teòriques d'una proposta didàctica per afavorir la comunicació a l'aula. A J. Jorba, I. Gómez, i À. Prat (Eds.), *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Goñi, A. (Coord.) (2008). *El autoconcepto físico. Psicología y educación*. Madrid: Pirámide.
- Good, T.L. i Brophy, J.E. (1997). *Looking in Classrooms*. New York: Adison Wasley Loongman.
- Goodman, K.S. (1993). *Phonics phacts*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, K.S. (1989). Whole language is whole. *Educational leadership*, 46(6), 69-70.
- Graesser, A. C., D'Mello, S. i Cade, W. (2009). Instruction based on tutoring. A R.E. Mayer i P.A. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction*. New York: Routledge Press.
- Graesser, A. i Person, N. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31(1), 104-137.
- Green, J.L. (1983). Research on teaching as a linguistic process: a state of the art. *Review of Research in Education*, 10, 151-152.
- Green, J.L., Alderman, G. i Liechty, A. (2004). Peer Tutoring, Individualized Intervention and Progress Monitoring With At-Risk Second-Grade Readers. *Preventing School Failure*, 49(1), 11-17.
- Greenwood, C. R., Carta, J. i Kamps, D. (1990). Teacher mediated versus peer-mediated instruction: a review of advantages and disadvantages. A A. Foot, H.C., Morgan i R.H., Shute (comps.), *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Greenwood, C.R., Delquadri, J.C. i Hall, R.V. (1989). Longitudinal effects of classwide peer tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 371-383.
- Greenwood, C.R., Terry, B., Utley, C.A., Montagna, D. i Walker, D. (1993). Achievement, placement and services. Middle school benefits of classwide peer tutoring used at the elementary school. *School Psychology Review*, 22, 497-516.
- Guay, F., Marsh, H.W. i Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136.
- Gunn, B.K., Simmons D.H. i Kameenui, E.J. (2004). Emergent Literacy: synthesis of the research. A D. Wray (Ed.), *Literacy: Major Themes in Education, Vol.1* (pp 359-385). London: Routledge Falmer.

- Guthrie, J.T., Hoa, L.W., Wigfield, A., Tonks, S.M. i Perencevich, K.C. (2006). From spark to fire: Can situational reading interest lead to long-term reading motivation?. *Literacy Research and Instruction*, 45(2), 91-117.
- Guthrie, J.T. i Humenick, N. M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. A P. McCardle i V. Chabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (329-354). Baltimore: Brookes.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., Hancock, G.R., Alao, S., Anderson, E. i McCann, A. (1998). Does Concept-Oriented Reading Instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90, 261-278.
- Hasan, R. (1996). Literacy, everyday talk and society. A R. Hasan i G. Williams (Eds.), *Literacy in society* (pp.377-424). London: Longman.
- Hattie, J. (2006). Cross-age tutoring and the reading together program. *Studies in educational evolution*, 32(2), 100-124.
- Hay, I., Ashman, A.F. i Van-Kraayenoord, C.E. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools*. 35(4), 391-400.
- Hiebert, E.H. (1981). Developmental patterns and interrelationships of preschool children's print awareness. *Reading Research Quarterly*, 16, 236-260.
- Hiebert, E.H. i Raphael, T.E.(1996). Psychological perspectives on literacy and extensions to educational practice. A D. C. Berliner i R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. (pp. 550-602). Nova York: Simon & Schuster Mac Millan.
- Hoskins, B. i Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What it is and can it be measured?* Ispra, Italy: Joint Research Center European Commission.
- Hughes, A., Galbraith, D. i White, D. (2011). Perceived Competence: A Common Core for Self-Efficacy and Self-Concept?. *Journal of Personality Assessment*, 93(3), 278-289.
- Hunter, M. (2004). *Mastery teaching: Increasing Instructional effectiveness in Elementary and Secondary Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Janssen, J., Kirschner, F., Erkens, G., Kirschner, P. i Paas, F. (2010). Making the black box of collaborative learning transparent: Combining process-oriented and cognitive load approaches. *Educational Psychology Review*, 22(2), 139-154.
- Jiménez, J. i O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5).
- Johnson, D.W. i Johnson, R. (1991). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning* (1a. Ed.). Massachussetts: Ally & Bacon.

8. Referències bibliogràfiques

- Johnson, D.W. i Johnson, R. (1994). Structuring Academic Controversy. A S. Sharan, *Handbook of Cooperative Learning Methods* (pp. 66-81). Westport: Greenwood Press.
- Johnson, D.W. i Johnson, R. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. doi:10.3102/0013189X09339057
- Johnson, D.W., Johnson, R. i Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Johnson, D.W., Johnson, R. i Smith, K. (1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Jun, Y. (2003). Facilitating Mathematical Learning with a Peer Tutoring System: Lessons Learned. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 22(1), 75-92.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano: Kagan Cooperative Learning.
- Kagan, S. i Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, California: Kagan Publishing.
- Kamps, D.M., Greenwood, C., Arreaga-Mayer, C., Veerkamp, M., Utley, C., Tapia, Y., Bowman-Perrott, L. i Bannister, H. (2008). The efficacy of ClassWide peer tutoring in middle schools. *Education & Treatment of Children*, 31(2), 119-152.
- Karsenty, R. (2010). Non professional mathematics tutoring for low-achieving students in secondary schools: A case study. *Educational Studies in Mathematics*, 74(1), 1-21.
- Kelley, M.J. i Clausen Grace, N. (2007). *Comprehension shouldn't be silent: From strategy instruction to student independence*. Newark, DE: International Reading Association.
- King, J. (2007). Reciprocal peer tutoring for children with severe emotional, behavioral and learning problems. *Dissertation Abstracts International Section A*, 67.
- King, A. Stafieri, A. i Adalgais, A. (1999). Mutual Peer Tutoring: Effects of Structuring Tutorial Interaction to Scaffold Peer Learning. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 134-152.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Arguelles, M.E., Hughes, M.T. i Leftwich, S.A. (2004). Collaborative strategic reading: "Real world" lessons from classrooms teachers. *Remedial and Special Education*, 25, 291-302.
- Kneser, C. i Ploetzner, R. (2001). Collaboration on the basis of complementary domain knowledge: observed dialogue structures and their relation to learning success. *Learning and Instruction*, 11, 53-83.

- Knight, G.P. i Bohlmeier, E.M. (1990). Cooperative Learning and achievement: methods for assessing causal mechanisms. A S. Sharan (Ed), *Cooperative Learning. Theory and research* (pp. 1-22). Nueva York: Praeger.
- Kourea, L., Cartledge, G. i Musti-Rao, S. (2007). Improving the Reading Skills of Urban Elementary Students Through Total Class Peer Tutoring. *Remedial and Special Education*, 28, 95. DOI: 10.1177/07419325070280020801
- Lacasa, P., Anula, J.J. i Martín, B. (1995). Lenguaje integrado: ¿simple práctica, un método o una filosofía?. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 9-19.
- Levin, J.R. i Pressley, M. (1981). Improving children's prose comprehension: Selected strategies that seem to succeed. A C.M. Santa i B.L. Hayes (Eds.), *Children's prose comprehension: Research and practice* (pp. 44-71). Newark, DE: International Reading Association.
- Ley Orgánica de Educación. (2006). *Ley Orgánica 2/2006 de educación*. BOE núm. 106.
- Liesa, E. i Castelló, M. (2004). L'estudi de textos expositius a l'Educació Secundària Obligatòria: significat i factors influents. *Suports*, 8(2), 110-121.
- Lippit, P. (1976). Learning Through Cross-Age Helping. Why and How. En V. Allen, *Children as Teachers: Theory and Research on Tutoring*. New York: Academic Press.
- Lomax, R.C. i McGee, L. (1987). Young children's concepts about print and reading. *Reading Research Quarterly*, 22, 237-256.
- Luke, A. i Freebody, P. (1999). Further notes on the Four Resources Model. <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html> Consultat per darrer cop el 2-9-11.
- Lyman, F. (1992). Think-Pair-Share, Thinktrix, Thinklinks and weird facts: An interactive system for cooperative learning. A N. Davidson i T. Worsham (eds.), *Enhancing thinking through cooperative learning*. Nueva York: Teachers Collage Press.
- Madden, N., Slavin, R. i Stevens, R. (1986). *Cooperative Integrated Reading and Comparison: Teacher's Manual*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Maheady, L. i Gard, J. (2010). Classwide Peer Tutoring: Practice, Theory, Research and Personal Narrative. *Intervention in School and Clinic*, 46-71
- Mandelman, S., Tan, M., Kornilov, S., Sternberg, R. i Grigorenko, E. (2010). The Metacognitive Component of Academic Self-Concept: The Development of a Triarchic Self-Scale. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 9(1), 73-86.
- Marco, B. (2008). *Competencias Básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.

8. Referències bibliogràfiques

- Marsh, H.W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149 .
- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H.W. (1990a). The causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H.W. (1990b). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsh, H.W. (1992). Content Specificity of Relations Between Academic Achievement and Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 35-42.
- Marsh, H.W. (2004). Negative effects of school-average achievement on academic self-concept: A comparison of the big-fish-little pond effect across Australian states and territories. *Australian Journal of Education*, 48, 5-26.
- Marsh, H.W. (2006). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. The Education Section of The British Psychological Society. Great Britain: British Psychological Society.
- Marsh, H.W., Byrne, B.M. i Yeung, A.S. (1999). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and revised recommendations. *Educational Psychologist*, 34, 154-157.
- Marsh, H.W., Craven, R.G. i Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development*, 69, 1030-1053.
- Marsh, H.W. i Hau, K.T. (2003). Big fish little pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26 country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58, 364-376.
- Marsh, H.W. i Seeshing, A. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: structural equation of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 41-54.
- Marsh, H.W. i Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S. i Kennedy, A.M. (Eds.). (2007). *PIRLS 2006 technical report*. Chestnut Hill, MA: International Study Center, Boston College.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.

- Mathes, P. i Fuchs, L. (1994). The efficacy of peer tutoring in reading strategies for students with mild disabilities: A best-evidence synthesis. *School Psychology Review*, 23(1), 59–80.
- McCormick, S. i Cooper, J.O. (1991). Can SQ3R facilitate secondary learning disabled students' literal comprehension of expository text? Three experiments. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 12, 239-271.
- McGee, L. i Purcell-Gates, V. (1997). So what's going on in research on emergent literacy? *Reading Research Quarterly*, 32, 310-318.
- Mckinstery, J. i Topping, K. J. (2003). Cross-age Peer Tutoring of Thinking Skills in the High School. *Educational Psychology in Practice*, 19(3), 199-217.
- McKoon, G. i Ratcliff, R. (1992). Inference During Reading. *Psychological Review*, 99(3), 440-466.
- McMaster, K., Fuchs, D. i Fuchs, L. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitation of peer-mediated instruction. *Reading and Research Quarterly*, 22, 5–25.
- Melero, M.A. i Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos. A P. Fernández i M.A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 35-98). Madrid: Siglo XXI.
- Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, núm. extraordinari, març, 237-262.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Merrell, K.W., i Gimpel, G.A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Merrell, K.W., Streeter, A.L., Boelter, E.W., Caldarella, P. i Gentry, A. (2001). Validity of the Home and Community Social Behaviour Scales: Comparisons with five behaviour-rating scales. *Psychology in the Schools*. 38(4), 313-325.
- Miller, D., Topping, K.J. i Thurston, A. (2010). Peer tutoring in reading: The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 417-433.
- Minguela, M. i Solé, I. (2011). Comprenc el que llegeixo? De la valoració de la pròpia comprensió a l'ús d'estratègies de lectura. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 53, 35-44.

- Miras, M. (2004). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: El sentido del aprendizaje escolar. A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 309-330). Madrid: Alianza.
- Moliner, L., Flores, M. i Duran, D. (2011). Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y de autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 209-222.
- Möller, J. i Pohlmann, B. (2010). Achievement differences and self-concept differences: Stronger associations for above or below average students?. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 435-450.
- Monereo, C. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. i Duran, D. (2001). *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. i Pozo, J.I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, pp. 12-18 50-55.
- Morgan, R. (1976). Paired reading tuition: A preliminary report on an technique for cases of reading deficit. *Child: Care, Health and Development*, 2(1), 13-28.
- Morris, D. (1999). *The Howard Street Tutoring Manual: Teaching At-Risk Readers in the Primary Grades*. New York, NY: The Guilford Press.
- Morris, D., Shaw, B. i Perney, J. (1990). Helping low readers in grades 2 and 3: An after-school volunteer tutoring program. *The Elementary School Journal*, 91(2), 132-150.
- Mugny, G. i Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
- Mullis, I.V.S., Kennedy, A.M., Martin, M.O. i Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*, Segunda Edición PIRLS & TIMSS International Study Center, Boston College, MA. (Traducción española editada por el MEC).
- Murray, F. (1994). Why understanding the theoretical basis of cooperative learning enhances teaching success. A J. Thousand, R. Villa i A. Nevin, *Creativity and collaborative learning. A practical guide to empowering students and teachers*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Noguera, J. i altres. (2002). Debat sobre el sistema educatiu català. Secció VII: Competències bàsiques en “*Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*”. Generalitat de Catalunya. Departament d’Ensenyament. pp. 207-265.

- Norusis, M.J. (1990). *SPSS Base System User's Guide*. Chicago: SPSS.
- Nugent, M.M. (2001). Raising reading standards – the Reading Partners approach: cross-age peer tutoring in a special school. *British Journal of Special Education*, 28(2), 71-79.
- Oakley, G. (2003). Improving oral reading fluency (and comprehension) through the creation of talking books. *Reading Online*, 6(7). Recuperado el 25/4/12 de:
http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=oakley/index.html
- O'Donnell, A. (1999). Structuring Dyadic Interaction Through Scripted Cooperation. A O'Donnell i A. King (eds.). *Cognitive perspectives on peer learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oddo, M. Barnett, D.W., Hawkins, R.O. i Musti-Rao, S. (2010). Reciprocal Peer Tutoring and Repeated Reading: Increasing practicality using student groups. *Psychology in the Schools*, 47(8). DOI: 10.1002/pits.20508
- O'Donnell, A. i King, A. (Eds.) (1999). *Cognitive perspectives on peer learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- OECD (2009). Assessment Framework. *Key competencies in reading, mathematics and science*. París: OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf> (Consultat: 11/10/11).
- Okilwa, N. i Shelby, L. (2010). The Effects of Peer Tutoring on Academic Performance of Students with Disabilities in Grades 6 Through 12: A Synthesis of the Literature. *Remedial and Special Education*, 31(6), 450-463. doi: 10.1177/0741932509355991
- Osguthorpe, R. T. i Scruggs, T. E. (1986). Special education students as tutors: A review and analysis. *RASE: Remedial & Special Education*, 7(4), 15-25.
- Palincsar, A. i Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and metacognitive strategies. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 347-358. doi:10.1016/j.lindif.2011.02.009
- Pea, R.D. (2004). The social and technological dimensions of scaffolding and related theoretical concepts for learning, education, and human activity. *Journal of the Learning Sciences*, 13(3), 423-451.
- Pearson, P.D. i Fielding, L.(1991). Comprehension instruction. A R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal i P.D. Pearson (Eds.).*Handbook of reading research* (vol. 2, pp 815-860). New York: Longman.

- Pecjak, S. i Peklaj, C. (2006). Dimensions of reading motivation and reading achievement in 3rd and 7th grade students. *Studia Psychologica*, 48(1), 11–29
- Pérez Gómez, A.I. (1996). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. A J. Gimeno Sacristán i A.I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, 115-136. Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez, P. i Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Person, N. i Graesser, A. (1999). Evolution of Discourse during Cross-age Tutoring. A A. O'Donnell i A. King, *Cognitive Perspectives on Peer Learning* (pp.69-85). Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- Perrenoud, P. (2001). The Key to Social Fields: Competencies of an Autonomous Actor. A D.S. Rychen i L.H. Salganik (Eds.). *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 121-150). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Peters, K.R. i Gawronski, B. (2010). Mutual influences between the implicit and explicit self-concepts: memory activations and motivated reasoning. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47, 436-442.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Pickens, J. i Mc Naughton, S. (1988). Peer Tutoring of Comprehension Strategies. *Educational Psychology*, 8(1-2), 67-80.
- PIRLS(2006).http://www.icfes.gov.co/pirls/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=13 consultada per darrera vegada el 25-7-11
- Powell, D.R., Son, S.H., File, N. i San Juan, R.R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48, 269-292.
- Pozo, J.I., Monereo, C. i Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. A C. Coll, J. Palacios, i A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (2a. ed., Vol. 2, pp.211-233). Madrid: Alianza.
- Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.
- Puntambekar, S. i Hübscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed?. *Educational Psychologist*, 40(1), 1-12.

- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV guide. Relationships between literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406-428.
- Raphael, T.E. (1982) Improving Question-Answering performance through instruction. *Reading Education Report*, 32.
- Raphael, T.E. i Au, K. H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *International Reading Association. The Reading Teacher*, 59(3), 206–221.
- Resnick, D. i Resnick, L. (1977). The nature of literacy—An historical exploration. *Harvard Educational Review*, 43, 370–385.
- Rychen, D.S. i Salganik, L.H. (Eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona: Aljibe.
- Robinson, D. R., Schofield, J. i Steers-Wentzell, K. L. (2005). Peer and Cross-Age Tutoring in Math: Outcomes and Their Design Implications. *Educational Psychology Review*, 17(4), 327-362.
- Rodríguez, L. M., Fernández, C., Escudero, T. i Sabirón, F. (2000). La investigación sobre el aprendizaje colaborativo: enfoques, métodos y resultados. *Anuario de Pedagogía*, 2, 305-338.
- Roeschl-Heils, A., Schneider, W. i Van Kraayenord, C.E. (2003). Reading metacognition and motivation: A follow-up study of German students 7 and 8. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 75-86.
- Rogoff, B. (1984). Adult assistance of children's learning. *The contexts of school based literacy*. Nova York: Random House.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rohrbeck, C., Ginsburg-Block, M., Fantuzzo, J. i Miller, T. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240–257.
- Roscoe, R. i Chi, M. (2007). Understanding Tutor Learning: Knowledge-Building and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions. *Review of Educational Research*, 77(4), 534-574. doi: 10.3102/0034654307309920
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Routman, R. (1996). *Literacy at the crossroads*. Portsmouth, NH: Heinemann.

8. Referències bibliogràfiques

- Rummelhart, D.E. (1994). Toward an interactive model of reading. A R.B. Ruddell, M.R. Ruddell i H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, (pp.864-894). Newark, D.E: International Reading Association.
- Rummelhart, D.E. i Ortony, A. (1982). La representación del conocimiento en la memoria. *Infancia y aprendizaje*, 19-20, 115-158.
- Rychen, D.S. i Salganik, L.H. (eds) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos*. Madrid: Santillana.
- Sánchez, E. (1998). *Comprender y redactar*. Barcelona: Edebé.
- Sánchez, E. i Solé, I. (2009). Avanzando en la lectura: acuerdos, contrastes y propuestas. *Aula de Innovación Educativa*, 179, 60-65.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3, 257–279.
- Scott, C., Murray, G., Mertens, C. i Dustin, E. (1996). Student self-esteem and school system: Perceptions and implications. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 286-293.
- Scriber, S. (1984). Literacy in Three Metaphors. *American Journal of Education*, 93, 7-21.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Serrano, J. i González-Herrero, E. (1996). *Cooperar para aprender ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?*. Murcia: DM.
- Seymour, Ph. (1987). Word recognition processes. An analysis based on format distortion effects. A J. Beech i A. Colley (Eds.), *Cognitive approaches to reading*. New York: Wiley & Sons.
- Seymour, Ph. (1990). Cognitive descriptions of dyslexia. A G. Th. Pavlidis (Ed.), *Perspectives on dyslexia: Cognition, Language and Treatment (vol.2)*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Shamir, A., Tzuriel, D. i Rozen, M. (2006). Peer Mediation: The Effects of Program Intervention, Maths Level, and Verbal Ability on Mediation Style and Improvement in Maths Problem Solving. *School Psychology International*, 27(2), 209-231.
- Sharan, S. (2002) Differentiating methods of cooperative learning in research and practice, *Asia Pacific Journal of Education*, 22, 106–116.

- Sharan, Y. i Sharan, S. (1994). Group Investigation in the Cooperative Classroom. A S. Sharan, *Handbook of Cooperative Learning Methods* (pp. 97-114). Westport: Greenwood Press.
- Sharpley, A. i Sharpley, C. (1981). Peer tutoring: a review of the literature. *Collected Original Resources in Education*, 5(3), 7-11.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., i Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shegar, Ch. (2009). Buddy Reading in a Singaporean primary School: Implications for training and research. *RELC Journal*, 40(2), 133-148.
- Silberman, M. (1996). The use of pairs in cooperative learning. *Cooperative Learning and College Teaching*, 7(1), pp. 2-12.
- Sinclair, J. i Coulthard M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Skaalvik, E. M. (1997). Issues in research on self-concept. A M.L. Maehr i P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, 10, (pp. 51-98). Greenwich, CT: JAI Press.
- Skaalvik, E.M. i Hagtvet, K.A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México, D.F.: Trilla.
- Slavin, R. (1980). Cooperative learning. *Review of educational Research*, 50(2), 315-342.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. (1996). Research for the future. Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43-69.
- Slavin, R.E. (2000). *Educational Psychology: theory and practice* (6th Ed.). New Jersey: Allyn & Bacon.
- Solé, I. (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

- Solé, I. i Teberosky, A. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Eds). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar. 2a ed.* (pp. 461-485). Madrid: Alianza Editorial.
- Spencer, V.G. (2006). Peer Tutoring and Students with Emotional or Behavioral Disorders: A Review of the Literature. *Behavioral Disorders, 31*(2), 204-222.
- Spörer, N. i Brunstein, J. (2009). Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance. *Contemporary Educational Research, 34*, 289-297.
- Stainback, S. i Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stenhoff, D. i Lignugaris/Kraft, B. (2007). A Review of the Effects of Peer Tutoring on Students with Mild Disabilities in Secondary Settings. *Exceptional Children, 74*(1), 8-31.
- Strein, W. (1993). Advances in research on academic self-concept: Implications for school psychology. *School Psychology Review, 22*, 273-284.
- Susar Kirmizi, F. (2010). Relationship between reading comprehension strategy use and daily free reading time. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 4752-4756.
- Sutherland, K.S. i Snyder, A. (2007). Effects of Reciprocal Peer Tutoring and Self-Graphing on Reading Fluency and Classroom Behavior of Middle School Students With Emotional or Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 15*(2), 103-118.
- Swanson, H.L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes, *Journal of Learning Disabilities, 32*, 504-532.
- Tajfel, H., i Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & W. Austin (Eds), *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- Teberosky, A. (1998). Enseñar a escribir en la edad de la escritura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura, 17*, 33-34.
- Teberosky, A. i Colomer, T. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Barcelona: Vicens Vives.
- Therrien, W., Wickstrom, K. i Jones, K. (2006). Effect of a combined repeated reading and question generation intervention on reading achievement. *Learning Disabilities Research & Practice, 21*(2), 89-97.

- Thomas, K.F. i Barksdale-Ladd, M.A. (1997). Plant a radish: Case study of kindergarten teachers' differing literacy belief systems. *Reading Research and Instruction*, 37(1), 39-60.
- Thurston, A., Van de Keere, K., Topping, K. J., Kosack, W., Gatt, S., Marchal, J., Mestdagh, N., Schmeinck, D., Sidor, W. i Donnert, K. (2007). Aprendizaje entre iguales en Ciencias Naturales de Educación Primaria: Perspectivas teóricas y sus implicaciones para la práctica en el aula. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13, 5 (3), 477-496.
- Tiana Ferrer, A. (2011) ¿Y después de PISA qué? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 3-5. Consultat el 25-7-11: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55118790001>
- Tolchinsky, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de “alfabetismo”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 53-62.
- Toomey, D. (1993). Parents hearing their children read: a review. Rethinking the lessons of the Haringey Project. *Educational Research*, 35(3), 223-236.
- Topping, K.J. (1987). Paired reading: A powerful technique for parent use. *Reading Teacher*, 40, 608-614.
- Topping, K.J. (1989). Lectura conjunta: Una poderosa técnica al servicio de los padres. *Comunicación. Lenguaje y Educación*, 3(4), 143-151.
- Topping, K.J. (1996). *Effective Peer Tutoring in Further and Higher Education* (SEDA Paper 95). Birmingham: SEDA.
- Topping, K.J. (1998). Paired Learning and Literacy. A K. Topping i S. Ehly (eds.) *Peer-Assisted Learning*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Topping, K.J. (2000). *Tutoring*. Ginebra, Suïza: International Academy of Education.
- Topping, K.J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645.
- Topping, K.J. (2006). *Scotland Reads: Volunteer Training Programme and Pack*. Edinburgh: Project Scotland.
- Topping, K.J. i Bryce, A. (2004). Cross-Age Peer Tutoring of Reading and Thinking: Influence on thinking skills. *Educational Psychology*, 24(5), 595-621.
- Topping, K.J., Campbell, J., Douglas, W. i Smith, A. (2003). Cross-age peer tutoring in mathematics with seven-and 11-years-olds: Influence on mathematical vocabulary, strategic dialogue and self-concept. *Educational Research*, 45(3), 287-308.

8. Referències bibliogràfiques

- Topping, K.J. i Ehly, S. (Eds.). (1998). *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Topping, K.J. i Ehly, S. (2001). Peer assisted learning: A framework for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), 113–132.
- Topping, K.J. i Hogan, J. (1999). *Read On: Paired Reading and Thinking video resource pack*. London: Aberdeen: British Petroleum. Consultat per darrer cop el 2-9-11: <http://www.dundee.ac.uk/eswce/research/projects/readon/resourcesforteachers/downloads/BT-LT.pdf>
- Topping, K.J., Kearney, M., McGee, E. i Pugh, J. (2004). Tutoring in mathematics: a generic method. *Mentoring and Tutoring*, 12(3), 353-370.
- Topping, K.J., Miller, D., Murray, F. i Conlin, N. (2011) Implementation integrity in peer tutoring of mathematics. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31(5), 575-593
- Topping, K. J., Miller, D., Thurston, A., McGavock, K. i Conlin, N. (2011). Peer tutoring in reading in Scotland: thinking big. *Literacy*, 45(1), 3-9.
- Topping, K.J. i Whiteley, M. (1990). Participant Evaluation of Parent-Tutored and Peer-Tutored Projects in Reading. *Educational Research*, 32(1), 14-32.
- Torrano, F. i González-Torres, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la investigación: *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 21(1), 1-34.
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *The British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 37-70.
- Van Keer, H. i Verhaeghe, J.P. (2005). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring in second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions. *The Journal of Experimental Education*, 73, 291-329.
- Vellutino, F.R. (1991) Introduction to three studies on reading acquisition: Convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approaches to reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 83, 437-443.
- Vernon, S.A. (1996). Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial. *Básica, Revista de la escuela y el maestro* 9, 63-71.
- Vieiro, P. i Gómez, I. (2004). *Psicología de la lectura: Procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Madrid: Pearson Educación.
- Vigotski, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
(Trad. Català: (1988). *Pensament i llenguatge*. Vic: Eumo.

- Wagner, L. (1990). Social and Historical Perspectives on Peer Teaching in Education. A H.C. Foot, M.J. Morgan i R.H. Shute (comps), *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Wasik, B. (1997). *Volunteer tutoring programs. A review of research on achievement outcomes*. Baltimore: Center for research of the education of student placed at risk.
- Wecker, C. i Fischer, F. (2010). Fading Instructional Scripts: Preventing Relapses into Novice Strategies by Distributed Monitoring. *ICLS Proceedings of the 9th International Conference of the learning Sciences, 1*, 794-801.
- Wells, G. (1981). *Learning through interaction: the study of language development*. Cambridge: Cambridge University Press. (Trad castellà: (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós).
- Wells, G. (1987). Aprendices en el dominio de la lengua escrita. A Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica. *Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. Madrid: Aprendizaje Visor/ MEC, 57-72.
- Whang, P. A. i Hancock, G. R. (1994). Motivation and mathematics achievement: Comparisons between Asian-American and non-Asian students. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 302-322.
- Wheldall, K. i Colmar, S. (1990). Peer Tutoring in Low-progress readers Using Pause, Prompt and Praise. A H. Foot, M. Morgan i R. Shute, *Children Helping Children* (pp. 117-134). Chichester: John Wiley and Sons.
- White, R.V. (1983). Approaches to the teaching of reading. Teaching language as communication. *Primeres Jornades Pedagògiques d'Anglès*. Barcelona. ICE-UAB, pp. 42-53.
- Wigfield, A. i Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*, 420-432.
- Wigfield, A. i Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement solutions. *Educational Psychologist, 26*, 233-261.
- Winter, S. (1988). Paired Reading: a study of process and outcome. *Educational Psychology, 8*(3), 135-151. Doi: 10.1080/0144341880080301
- Winter, S. (1996). Paired reading: Three questions. *Educational Psychology in Practice, 12*(3), 182-189. Doi: 10.1080/0266736960120308

8. Referències bibliogràfiques

- Worthy, J., Patterson, E., Salas, R. Prater, S. i Turner, M. (2002). More than just reading: The human factor in reaching resistant readers. *Reading Research & Instruction*, 41, 177-202.
- Wright, J. i Clearly, K. (2006). Kids in the Tutor Seat: Building Schools' Capacity to Help Struggling Readers Through a Cross-Age Peer-Tutoring Program. *Psychology in the Schools*, 43(1), 99-107.
- Yang, Y. (2006). Reading Strategies or Comprehension Monitoring Strategies?. *Reading Psychology*, 27(4), 313 – 343.
- Yurick, A., Robinson, P., Cartledge, G., Lo, Y. i Evans, T. (2006). Using Peer-mediated Repeated Readings as a Fluency-Building Activity for Urban Learners. *Education & Treatment of Children*, 29(3), 469-506.
- Zabala, A. i Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

V. ANNEXOS

ANNEXOS

- 9.1 Annex 1 -Qüestionari d'autoconcepte lector
- 9.2 Annex 2 - Guions semiestructurats grups focals
 - 9.2.1 Guió semiestructurat grups focals: Mestres
 - 9.2.2 Guió semiestructurat grups focals: Alumnes
- 9.3 Annex 3 - Fulls d'activitats
 - 9.3.1 Full d'activitat original
 - 9.3.2 Full d'activitat mixt
 - 9.3.3 Full d'activitat autònom
- 9.4 Annex 4 - Pauta d'autoavaluació
 - 9.4.1 Pauta d'avaluació original
 - 9.4.2 Proposta de pauta d'autoavaluació
- 9.5 Annex 5: DVD - registres audiovisuals

9. ANNEXOS

9.1 Annex 1 –Qüestionari d'autoconcepte lector

Nom i cognoms _____

Centre _____ Curs _____

Prova inicial Prova final

Lector o lectora és aquella persona que llegeix i entén allò que llegeix. Pensant en les lectures que fas, intenta respondre de la forma més sincera possible. No hi ha respostes correctes o incorrectes. Simplement, digues què penses de tu com a persona que llegeix.

1. M'agrada llegir?

Moltíssim Molt Força Poc Gens

Què m'agrada llegir?

Què em costa més de llegir?

2. Per què llegeixo?

Per obligació Per necessitat Per aprendre
Per buscar informació Per passar-m'ho bé

3. Quan llegeixo una notícia, l'entenc?

Moltíssim Molt Força Poc Gens

4. I una narració?

Gens Poc Força Molt Moltíssim

5. Abans de començar a llegir, tinc clara quina és la meva intenció de lectura?

Gens Poc Força Molt Moltíssim

6. M'ajudo del títol i de les il·lustracions, si n'hi ha, per saber de què anirà el text?

Gens Poc Força Molt Moltíssim

7. Mentre llegeixo, faig petites pauses per comprovar si comprenc el significat del text?

Sempre Sovint De vegades Rarament Mai

8. Mentre llegeixo, anticipo què vindrà (penso com seguirà el text)?

Gens Poc Força Molt Moltíssim

9. Entenc els enunciats dels problemes de matemàtiques?

Sempre Sovint De vegades Rarament Mai

10. Entenc els textos que llegim a les àrees del “Coneixement del Medi Social i Natural”?

Mai Rarament De vegades Sovint Sempre

11. Quan acabo de llegir una lectura, puc explicar la idea principal del text?

Mai Rarament De vegades Sovint Sempre

12. Em sento satisfet quan llegeixo?

Gens Poc Força Molt Moltíssim

Quins són els meus punts forts en la lectura?

I els punts febles o els que necessito millorar?

9.2 Annex 2 - Guions semiestructurats grups focals

9.2.1 Guió semiestructurat grups focals: Mestres

GUIÓ SEMIESTRUCTURAT GRUPS FOCALS MESTRES

1. És el primer curs que porteu a la pràctica el programa *Llegim en parella* com a mestres? I en el vostre centre, quants cursos fa que l'esteu implementant? El coneixíeu prèviament? Com l'heu conegut?
2. Organització del programa. Ajustos i adaptacions fetes. Heu fet canvis en la proposta inicial (nombre i durada de les sessions, estructura de les sessions, formació inicial, confecció de fulls d'activitats per part dels tutors, actuacions amb les famílies,...)?
3. Nombre de sessions realitzades. Diferencieu el nombre de sessions de formació inicial de les sessions de tutoria.
4. Els vostres alumnes **tutors** han après alguna cosa exercint el seu rol? Què creieu que han après? Els vostres alumnes **tutorats** han après alguna cosa dels companys? Quines?
5. Heu observat els avantatges que suposa que els alumnes s'ajudin entre ells? Quins us han cridat més l'atenció? I desavantatges? Quins?
6. L'activitat de *Llegim en parella* ha servit als vostres alumnes per: (molt-poc-gens, per què)
 - aprendre a posar-se en el lloc d'un altre
 - millorar la comunicació amb els seus companys
 - vèncer la timidesa
7. El programa *Llegim en parella* ha servit els vostres alumnes per aprendre a: (molt-poc-gens, per què):
 - millorar la pronunciació i entonació en llegir textos
 - millorar la comprensió de textos
 - controlar el temps
 - reconèixer els propis errors i aspectes a repassar
8. En comparació amb altres estones de classe, el fet de treballar amb tutoria entre iguals, ha fet que els vostres alumnes...
 - se sentin més motivats i amb més ganes de treballar
 - aprofitin més el temps a la classe
 - dedicar més temps d'estudi, fora de l'escola.
9. Com creieu que s'han sentit els alumnes tutors pel fet d'actuar com un mestre?

10. Com creieu que s'han sentit els alumnes tutorats pel fet de rebre ajuda d'un company?
 11. Creieu que és important la formació inicial? Per què?
 12. Què us han semblat els fulls d'activitats? I les pautes d'autoavaluació?
 13. Ha funcionat el mètode PPP?
 14. Heu fet fer fulls d'activitats als tutors? Els heu fet servir?
 15. A banda dels fulls d'activitats que us hem demanat per contribuir al banc d'activitats de la xarxa, heu preparat altres fulls pels vostres alumnes? Per quina raó?
 16. El que valoreu més positivament del *Llegim en parella* ha estat....
 17. El que canviaríeu del *Llegim en parella* és...
- Altres observacions o suggeriments...

9.2.2 Guió semiestructurat grups focals: Alumnes

GUIÓ SEMIESTRUCTURAT GRUPS FOCALS ALUMNES

Centre: _____ Curs: 2010-11

Data: _____

Nombre d'alumnes: _____ (Tutors _____ tutorats _____)

Curs: _____

Us ha agradat la proposta de treball de la “tutoria entre iguals” (*Llegim en parella*) que heu dut a la pràctica durant aquest trimestre? Per què? Què us ha agradat més de la proposta? Què no us ha agradat gens?

Creieu que la tutoria entre iguals ha ajudat els nens/es que fan d'alumnes o aprenents (els tutorats) a millorar la seva lectura i comprensió? Per què?

Creieu que els alumnes que fan el rol de professors (tutors) també han après i millorat la seva lectura i comprensió? Per què?

Creieu que ha estat molt complicat pels alumnes que han fet de professors/es fer bé la seva feina? Per què?

Creieu que la tutoria entre iguals ha estat una bona manera d'aconseguir que tots els alumnes (tutors i tutorats) aprengueu nous continguts i milloreu en la lectura i en la comprensió? Per què?

Creieu que ara que ja esteu acabant les sessions de *Llegim en parella* sou més bons lectors que abans? Tots? Els tutors? Els tutorats? Què us ho fa pensar?

9.3 Annex 3 - Fulls d'activitats

9.3.1 Full d'activitat original

FULL ORIGINAL - FULL D'ACTIVITAT 10

Abans de llegir...

Només mirant com està organitzat aquest text, podeu saber què és?

Heu tastat mai el plat que us proposa la lectura? Penseu que us agradarà?

Penseu, de veritat, que l'arròs quedarà negre o us sembla que és una manera d'anomenar el plat?

ARRÒS NEGRE

Ingredients per a 4 persones

3 cebes, 4 alls, ½ kg. de tomàquet triturat, 1 sèpia mitjana fresca, 250 g de costella, 4 salsitxes, 4 gambes, 4 escamarlans, 12 musclos de roca, 125 g de cloïsses, 400 g d'arròs, 2 cullerades d'allioli, sucre, sal i oli d'oliva i fumet de peix de roca.

Elaboració

Per fer el sofregit, daureu una mica els alls laminats en una cassola amb oli. Després, afegiu-hi la ceba picada i deixeu-ho coure fins que la ceba quedi ben fosca. Poseu-hi el tomàquet, el sucre, el brou de peix i tritureu-ho tot amb l'ajuda d'un batedora.

Daureu la costella, les salsitxes i la sèpia neta i tallada en una paella amb oli. Reserveu-ho.

A la mateixa paella, poseu els escamarlans, les gambes, les cloïsses, els musclos i una mica de sal. Tapeu-ho i deixeu-ho coure fins que s'obrin les cloïsses i els musclos. Després, afegiu l'arròs i deixeu-ho enrossir. Un cop estigui ros, poseu-hi el sofregit, l'allioli, rectifiqueu-ho de sal i cobriu-ho amb el fumet calent. Deixeu-ho coure durant 12 minuts.

I ja per acabar, retireu la cassola del foc i deixeu reposar l'arròs 5 minuts abans de servir-lo.

Descobrir cuina, 45 Fitxes Any 2005

Comprensió lectora

1. No era pas ni un conte ni una poesia. Què era?
2. Us imaginàveu així l'arròs negre?
3. Feu dues llistes, una dels ingredients i l'altra dels estris que necessitem per fer aquest plat.

4. Podeu explicar què volen dir les expressions “reservar”, “enrossir” i “rectificar” en terminologia culinària? Què és el fumet?
5. Ordeneu correctament les instruccions següents que corresponen a la recepta d’arròs a la cubana fent servir els connectors adequats: *en primer lloc, a continuació, després, un cop fet això, finalment*.
 -eskorreu-lo bé i aboqueu-hi un raig d’aigua freda perquè els grans quedin ben destriats.
 -afegiu-hi l’arròs i ho feu bullir tot durant 15 minuts.
 -també el podeu acompanyar d’un plàtan fregit.
 -acompanyeu cada ració d’arròs amb un ou ferrat i salsa de tomàquet.
 -poseu a bullir l’aigua (el doble de l’arròs que es vol cuinar) i poseu-hi un xic de sal

Activitats complementàries

Penseu i poseu-vos d’acord en un plat que us agradi. Feu la llista d’ingredients i d’estris que necessitareu per fer-lo. Si us ve de gust, un dia d’aquests podeu fer aquest menjar.

9.3.2 Full d'activitat mixt

FULL MIXT - FULL D'ACTIVITAT 10

Abans de llegir...

Pregunta sobre el tipus de text:

Pregunta sobre experiències i gustos personals:

Penseu, de veritat, que l'arròs quedarà negre o us sembla que és una manera d'anomenar el plat?

ARRÒS NEGRE

Ingredients per a 4 persones

3 cebes, 4 alls, ½ kg. de tomàquet triturat, 1 sèpia mitjana fresca, 250 g de costella, 4 salsitxes, 4 gambes, 4 escamarlans, 12 musclos de roca, 125 g de cloïsses, 400 g d'arròs, 2 cullerades d'allioli, sucre, sal i oli d'oliva i fumet de peix de roca.

Elaboració

Per fer el sofregit, daureu una mica els alls laminats en una cassola amb oli. Després, afegiu-hi la ceba picada i deixeu-ho coure fins que la ceba quedi ben fosca. Poseu-hi el tomàquet, el sucre, el brou de peix i tritureu-ho tot amb l'ajuda d'un batedora.

Daureu la costella, les salsitxes i la sèpia neta i tallada en una paella amb oli. Reserveu-ho.

A la mateixa paella, poseu els escamarlans, les gambes, les cloïsses, els musclos i una mica de sal. Tapeu-ho i deixeu-ho coure fins que s'obrin les cloïsses i els musclos. Després, afegiu l'arròs i deixeu-ho enrossir. Un cop estigui ros, poseu-hi el sofregit, l'allioli, rectifiqueu-ho de sal i cobriu-ho amb el fumet calent. Deixeu-ho coure durant 12 minuts.

I ja per acabar, retireu la cassola del foc i deixeu reposar l'arròs 5 minuts abans de servir-lo.

Descobrir cuina, 45 Fitxes Any 2005

Comprensió lectora

1. Pregunta comprovació d'hipòtesis:
2. Quin és l'ingredient que faria que l'arròs fos negre?

3. Quins estris són necessaris per poder fer aquest plat?
4. Podeu explicar què volen dir les expressions “reservar”, “enrossir” i “rectificar” en terminologia culinària? Què és el fumet?
5. Qui pot haver escrit el text? Amb quina intenció? Qui creieu que el llegirà?
6. A quins llocs creieu que s’elaborarà aquest plat majoritàriament? Quines pistes us dona el text?
7. Coneixeu la dieta mediterrània? Quines característiques té? Creieu que aquest plat en podria formar part? Què us ho fa pensar?

Activitats complementàries

Penseu i poseu-vos d’acord en un plat que us agradi. Feu la llista d’ingredients i d’estrus que necessitareu per fer-lo. Si us ve de gust, un dia d’aquests podeu fer aquest menjar.

9.3.3 Full d'activitat autònom

FULL AUTÒNOM - FULL D'ACTIVITAT 10

Abans de llegir...

Pregunta sobre el tipus de text:

Pregunta sobre experiències i gustos personals:

Penseu, de veritat, que l'arròs quedarà negre o us sembla que és una manera d'anomenar el plat?

ARRÒS NEGRE

Ingredients per a 4 persones

3 cebes, 4 alls, ½ kg. de tomàquet triturat, 1 sèpia mitjana fresca, 250 g de costella, 4 salsitxes, 4 gambes, 4 escamarlans, 12 musclos de roca, 125 g de cloïsses, 400 g d'arròs, 2 cullerades d'allioli, sucre, sal i oli d'oliva i fumet de peix de roca.

Elaboració

Per fer el sofregit, daureu una mica els alls laminats en una cassola amb oli. Després, afegiu-hi la ceba picada i deixeu-ho coure fins que la ceba quedi ben fosca. Poseu-hi el tomàquet, el sucre, el brou de peix i tritureu-ho tot amb l'ajuda d'un batedora.

Daureu la costella, les salsitxes i la sèpia neta i tallada en una paella amb oli. Reserveu-ho.

A la mateixa paella, poseu els escamarlans, les gambes, les cloïsses, els musclos i una mica de sal. Tapeu-ho i deixeu-ho coure fins que s'obrin les cloïsses i els musclos. Després, afegiu l'arròs i deixeu-ho enrossir. Un cop estigui ros, poseu-hi el sofregit, l'allioli, rectifiqueu-ho de sal i cobriu-ho amb el fumet calent. Deixeu-ho coure durant 12 minuts.

I ja per acabar, retireu la cassola del foc i deixeu reposar l'arròs 5 minuts abans de servir-lo.

Descobrir cuina, 45 Fitxes Any 2005

Comprensió lectora

1. Comprovació d'hipòtesis:

2. Pregunta d'alguns aspectes relacionats amb els ingredients de la recepta.
3. Pregunta sobre l'autor i/o els possibles lectors.
4. Pregunta sobre alguna curiositat/ampliació del text.
5. Pregunta sobre el lloc o procedència del plat.
6. Pregunta sobre les idees principals del text.

Activitats complementàries

9.4 Annex 4 – Pauta d’autoavaluació

9.4.1 Pauta d’avaluació original

Pauta d’autoavaluació de la parella *Llegim en parella*

Quinzena del ___ al _____. Mes _____

Alumne tutorat/da _____

Alumne tutor/a _____

Abans de llegir. Tots dos...	NM	B
Explorem les característiques del text		
Fem prediccions sobre el contingut		
Activem el que sabem sobre el tema		
Preveiem possibles dificultats		
Lectura en parella. El tutorat...	NM	B
Separa les paraules sense partir el significat: /casa/		
Respecta les pauses: () () (...)		
Entona bé el text () ? !		
Llegeix sense afegir, treure, desfigurar o canviar		
Pronuncia correctament les elisions (l'home), sonores, neutres...		
Ritme de lectura: massa lent o ràpid /apropiat		
Comprensió del text. El tutorat...	NM	B
Coneix el vocabulari bàsic		
Sap reconèixer textos diferents (cartes, articles, anuncis...)		
Sap identificar les idees principals		
Lectura expressiva. El tutorat...	NM	B
Interpreta i fa sonar bé el text		
Actuació del tutor/a. El tutor...	NM	B
Es prepara el Full d'activitats		
Exemplifica i ajuda a llegir bé el text		
Dóna temps i pistes per trobar els errors		
Ajusta les activitats al tutorat		
Dóna ànims a seguir llegint		
Resol dubtes		
Observacions (objectius per a la propera quinzena, reptes, problemes...)		

9.4.2 Proposta de pauta d'autoavaluació

Objectius i propostes quinzena anterior (breu comentari sobre les millores assolides)		
Abans de llegir. Tots dos...	NM	B
Explorem les característiques del text (títol, fotos, dibuixos, format,...)		
Fem prediccions sobre el contingut		
Parlem del què sabem sobre el tema		
Preveiem possibles dificultats		
Durant la lectura del tutor	NM	B
El tutor: fa una lectura expressiva correcta		
El tutorat: escolta i segueix atentament el text		
El tutorat: valora la lectura del tutor		
Durant la lectura conjunta	NM	B
Tutor i tutorat: ens posem d'acord de com llegirem abans de començar		
Tutor i tutorat: llegim conjuntament alhora que escoltem el company		
Tutor: escolta el tutorat i l'espera		
Lectura PPP	NM	B
Tutorat: mentre llegeix s'adona dels errors i els corregeix tot sol		
Tutorat: mentre llegeix no s'adona dels errors		
Tutor: mentre el tutorat llegeix marca els errors amb la pausa		
Tutor: mentre el tutorat llegeix marca els errors amb la pausa i la pista		
Tutor: després que el tutorat corregeix l'error, dóna ànims per seguir llegint		
Comprensió del text. Tots dos...	NM	B
Tots dos: responem les preguntes de comprensió entre tots dos		
Tots dos: aportem idees i tot el què sabem per fer bones respostes		
Tutorat: pensa i s'esforça en respondre les preguntes		
Tutor: dóna pistes i complementa les respostes del tutorat		
Tots dos: al final ens expliquem les idees principals del text		
Lectura expressiva tutorat	NM	B
Tutorat: interpreta i fa sonar bé el text		
Tutorat: millora la lectura		
Tutorat: s'esforça per llegir bé		
Tutor: valora les millores, l'esforç i la qualitat de la lectura del tutorat		
Actuacions tutor:	NM	B
Es prepara el full d'activitats		
Ajuda a llegir bé		
Dóna pistes i idees per ajudar el tutorat a respondre		
Valora positivament l'esforç fet		

Actuacions tutorat:	NM	B
S'esforça per millorar la lectura i la comprensió		
Participa i col·labora activament en la comprensió del text		
Valora positivament la tasca del tutor		
Propostes de millora per a la següent quinzena		
Lectura i comprensió:		
Actuacions tutor:		
Actuacions tutorat:		

9.5 Annex 5: DVD - registres audiovisuals

Relació de registres audiovisuals que es transcriuen en el text i s'adjunten en el DVD:

- Pista 1: Parella (7:3)
- Pista 2: Parella (29:2)
- Pista 3: Parella (9:4)
- Pista 4: Parella (17:3)
- Pista 5: Parella P (5:4)
- Pista 6: Parella (18:3)
- Pista 7: Parella (52:2)
- Pista 8: Parella (49:3)
- Pista 9: Parella P (17:4)
- Pista 10: Parella (30:4)
- Pista 11: Parella (22:1)
- Pista 12: Parella (37:8)
- Pista 13: Parella (17:12)
- Pista 14: Parella (38:21 i 22)
- Pista 15: Parella (40:12)
- Pista 16: Parella P (17:7)
- Pista 17: Parella (52:8)
- Pista 18: Parella (14:1)
- Pista 19: Parella (12:12)
- Pista 20: Parella (22:25)

