

Universitat Autònoma de Barcelona  
Grau d'Educació Primària

# Identificació dels elements que afavoreixen l'aprenentatge de l'alumne tutor en pràctiques de tutoria entre iguals

Aprendre ensenyant a l'escola, una pràctica eficaç per a l'educació inclusiva

Treball Final de Grau  
Tutor: David Duran Gisbert  
Departament de Psicologia Bàsica,  
Evolutiva i de l'Educació  
Alumna: Gemma Alcaraz Cordón

2016

# Índex

1. Introducció i definició del projecte .....	6
1.1. Presentació del document.....	6
1.2. Objectiu general.....	6
1.3. Justificació de la investigació .....	6
1.4. Estructura i continguts del treball .....	7
2. Marc teòric.....	9
2.1. Educació inclusiva i aprenentatge entre iguals.....	9
2.2. Tutoria entre iguals .....	11
Projecte “Llegim i escrivim en parella” .....	15
2.3. Aprenentatge del tutor i aprendre ensenyant.....	19
Canvi en l’educació formal, incloem a l’alumne com a ensenyant .....	20
Evidències de l’aprenentatge en l’alumne que ensenya .....	21
Construcció reflexiva del coneixement .....	23
3. Preguntes de recerca.....	28
4. Disseny de la recerca: .....	28
4.1. Població i Mostra .....	28
4.2. Metodologia .....	29
4.3. Instruments d’avaluació.....	29
5. Resultats.....	32
Pregunta de recerca 1: Millora la competència lectora? .....	32
Pregunta de recerca 2: Concep les sessions com una oportunitat d’aprenentatge? .....	34
Pregunta de recerca 3: Quins comportaments ofereixen oportunitats d’aprenentatge? .....	36
Pregunta de recerca 4: Perceben els mestres el programa com una oportunitat d’aprenentatge per a l’alumne tutor?.....	47
Pregunta de recerca 5: Com promouen els mestres l’aprenentatge de l’alumne tutor? .....	48

7. Conclusions .....	51
8. Consideracions finals.....	54
9. Referències bibliogràfiques.....	56
ANNEXOS .....	57
Annex A. Entrevista alumne .....	57
Annex B. Entrevista mestre.....	58
Annex C. Categories de la recerca.....	59
Annex D. Dades recollides de les entrevistes als mestres .....	60
Annex E. Dades recollides de les entrevistes als alumnes tutors .....	63
Annex F. Dades recollides de les sessions .....	68
Annex G. Annexos digitals .....	77

## RESUM

La present investigació es centra en la identificació dels elements que afavoreixen l'aprenentatge de l'alumne tutor en un context determinat com és la tutoria entre iguals. En aquest escenari basat en l'aprenentatge entre iguals, existeixen moltes evidències de com aprèn l'alumne tutorat, però el gran desconegut d'aquesta parella és l'alumne tutor. L'objectiu principal d'aquesta recerca és conèixer quins són els factors que poden explicar l'aprenentatge de l'alumne tutor, el qual està immers en el programa "Llegim i escrivim en parella". Per dur a terme la investigació s'ha seleccionat una mostra de 8 alumnes tutors de 5è de primària i 2 mestres de l'Escola 25 de Setembre de Rubí. Les dades d'aquesta recerca han estat obtingudes gràcies a la utilització de dos instruments: entrevistes als alumnes tutors i als mestres que porten a terme el programa i la gravació en format vídeo de dues de les sessions realitzades. Els resultats de la investigació indiquen que els alumnes tutors que es mostren més motivats en relació al seu rol d'ensenyant, preparant-se els materials prèviament per tal d'oferir ajudes de qualitat als alumnes tutorats i s'impliquen activament durant les sessions són els que més aprenen i milloren la seva competència lectora. Es conclou amb una idea global sobre la inclusió a les aules com a element positiu i fructífer per a tot l'alumnat. En definitiva, tot i que coneixem alguns possibles factors que ens condueixen a pensar que l'alumne tutor aprèn mentre ensenya al seu tutorat, encara es continua investigant sobre certs elements que envolten aquesta pràctica per tal de garantir l'aprenentatge de l'alumne tutor.

**Paraules clau:** Educació inclusiva, aprenentatge entre iguals, tutoria entre iguals, aprendre ensenyant i construcció reflexiva del coneixement.

## RESUMEN

La presente investigación se centra en la identificación de los elementos que favorecen el aprendizaje del alumno tutor en un contexto determinado como es la tutoría entre iguales. En este escenario basado en el aprendizaje entre iguales, existen muchas evidencias de como aprende el alumno tutorado, pero el gran desconocido de esta pareja es el alumno tutor. El objetivo principal de esta investigación es conocer cuáles son los factores que pueden explicar el aprendizaje del alumno tutor, el cual está inmerso en el programa “Llegim i escrivim en parella”. Para llevar a cabo la investigación se ha seleccionado una muestra de 8 alumnos tutores de 5º de primaria y 2 maestras de la Escuela 25 de Setembre de Rubí. Los datos de esta investigación han sido obtenidos gracias a la utilización de dos instrumentos: entrevistas a los alumnos tutores y a las maestras que llevan a cabo el programa y la grabación en formato video de dos de las sesiones realizadas. Los resultados de la investigación indican que los alumnos tutores que se muestran más motivados en relación a su rol de enseñante, preparándose los materiales previamente para ofrecer ayudas de calidad a los alumnos tutorados y se implican activamente durante las sesiones son los que más aprenden y mejoran su competencia lectora. Se concluye con una idea global sobre la inclusión en las aulas como elemento positivo y fructífero para todo el alumnado. En definitiva, aunque conozcamos algunos posibles factores que nos conducen a pensar que el alumno tutor aprende mientras enseña a su tutorado, aún se sigue investigando sobre ciertos elementos que envuelven esta práctica para garantizar el aprendizaje del alumno tutor.

**Palabras clave:** Educación inclusiva, aprendizaje entre iguales, tutoría entre iguales, aprender enseñando y construcción reflexiva del conocimiento.

## ABSTRACT

This research focuses on identifying the elements that promote tutor learning in a particular context such as peer tutoring. In this scene based on peer learning, there is much evidence as tutees learn, but the great unknown of this pair is the tutor. The main objective of this research is to understand the factors that can explain tutor learning, which is involved in the program "Llegim i escrivim en parella". To develop the research selected a sample of 8 tutors from 5th grade and 2 teachers of the School 25 de Setembre from Rubí. The data of this research have been collected through the use of two instruments: interviews to the tutors and teachers who carry out the program and a video recording of two sessions conducted. The research results indicate that tutors are more motivated in relation to their role, preparing materials in advance to provide quality assistance to tutees and actively involved during the sessions are those that learn and improve their reading skills. It concludes with an overview on the inclusion in the classroom as a positive and fruitful element for all students. Overall, although we know there are some possible factors that lead us to think that tutor learns while he teaches, is still investigating certain elements surrounding this practice to ensure tutor learning.

**Keywords:** Inclusive education, peer learning, peer tutoring, learning teaching and reflective knowledge-building.

# 1. Introducció i definició del projecte

## 1.1. Presentació del document

Aquest treball pretén ser una recerca sobre aquells aspectes i comportaments que afavoreixen a l'alumne tutor en el seu procés d'aprenentatge mentre ensenya al seu tutorat, on tots dos alumnes estan immersos en el programa "Llegim i escrivim en parella", un exemple de tutoria entre iguals. En aquest escenari basat en l'aprenentatge entre iguals, s'espera identificar episodis que evidencien que l'alumne tutor aprèn ensenyant. Existeixen moltes evidències de com aprèn l'alumne tutorat, però en aquesta parella el gran desconegut és l'alumne tutor, així com quins són aquells comportaments i factors que l'ajuden en el seu procés d'aprenentatge com a ensenyant. Si s'aconsegueixen evidències sobre aquests punts esmentats, la incorporació de les tutories entre iguals, i en definitiva, de l'aprenentatge entre iguals, podrà esdevenir una pràctica docent més estesa dins de l'àmbit educatiu.

## 1.2. Objectiu general

Aquesta investigació planteja, a grans trets, un objectiu:

- Conèixer quins són els factors que poden explicar l'aprenentatge del tutor.

Mitjançant aquest objectiu general es pretén conèixer l'existència d'evidències que puguin demostrar l'aprenentatge de l'alumne tutor en un context determinat com és la tutoria entre iguals. S'intentarà trobar elements relatius als comportaments d'aquests alumnes que es repeteixin al llarg de les sessions de tutoria i fora d'aquestes, comparant-los amb els resultats de les avaluacions que les mestres dels alumnes de la mostra ens facilitaran.

## 1.3. Justificació de la investigació

La temàtica d'aquest projecte d'investigació esdevé de l'interès personal i professional que m'ha anat suscitant a través del contacte directe amb les aules mitjançant els pràcticums del Grau en Educació Primària, ja que he pogut observar que tot i que s'intenta fomentar la inclusió encara resta molt camí per endavant. D'altra banda, he coincidit amb persones, tant de l'àmbit educatiu com de fora d'aquest, que no

comparteixen la idea d'aprenentatge entre iguals com una metodologia positiva i fructífera per a tot l'alumnat, amb independència de les necessitats i característiques dels discents. Encara es mostren menys receptius a la idea, quan es proposa treballar per parelles de caràcter heterogeni perquè no conceben el fet que els alumnes que presenten més habilitats i capacitats, o fins i tot més nivell, poden aprendre mentre ensenyen als seus companys. La preocupació que aquests alumnes estiguin perdent el temps, els impossibilita el fet de poder contemplar altres situacions que garanteixen un major aprenentatge que no pas treballant en solitari. Sempre escoltem que un dels avantatges, possiblement el més estès, que presenta l'aprenentatge entre iguals és l'augment de les habilitats socials, però m'interessa aprofundir en aspectes de caire més conceptual i procedimental per tal de valorar si l'alumne tutor aprèn amb més rigor els continguts que està ensenyant i quins elements ho expliquen.

Estic interessada, com a mestra, en poder esbrinar quins són els elements que afavoreixen l'aprenentatge de l'alumne tutor, concretament amb alumnes que estiguin immersos en el projecte de "Llegim i escrivim en parella". A partir de l'observació i anàlisi d'aquesta realitat concreta, podré investigar sobre algunes qüestions que són essencials per conèixer l'objectiu general de la meva recerca. Espero poder trobar un patró de comportament comú en els alumnes tutors envers les tasques prèvies i posteriors a la tutoria que realitzen, així com pautes o conductes que es repeteixin al llarg de les sessions de tutoria i que evidenciïn el seu aprenentatge ensenyant.

Per tot el que he esmentat m'agradaria poder aprendre més sobre aquesta temàtica i poder conèixer més a fons els factors que s'han de tenir en compte per tal d'afavorir l'aprenentatge de tot l'alumnat, amb l'objectiu personal de poder respondre amb arguments sòlids i contrastats a aquelles persones que posen en dubte l'efectivitat d'aquesta metodologia que garanteix una educació d'equitat.

#### **1.4. Estructura i continguts del treball**

Aquest treball està compost per diverses parts. En primer lloc, trobem un breu resum, el qual és una síntesi del que es pretén investigar a través d'aquesta recerca. En segon lloc, es presenta el projecte d'investigació i s'explicita l'objectiu general de la recerca, així com la justificació d'aquesta. En tercer lloc, es pot trobar el marc teòric, on es fa al·lusió a conceptes relatius a l'objecte d'aquesta investigació per tal de fonamentar teòricament mitjançant un seguit d'autors, les bases conceptuais sobre les



quals descansa aquesta recerca. En quart lloc, es presenten les preguntes de recerca, a través de les quals es podrà assolir l'objectiu general d'aquesta investigació. En cinquè lloc, es troben els aspectes relatius al disseny de la recerca, en el qual s'explicita la població i la mostra de la mateixa, el seu context i el tipus de metodologia que s'ha emprat per poder obtenir les conclusions, així com els instruments d'avaluació que s'han fet servir. En sisè lloc, podem trobar un espai dedicat a l'anàlisi i interpretació de les dades obtingudes al llarg d'aquesta investigació mitjançant els diferents instruments emprats. En setè lloc, es mostren unes conclusions sobre l'objecte d'estudi i es destinen unes pàgines a les consideracions finals, on tenen cabuda una breu autoavaluació i agraïments a les persones i institucions que han col·laborat amb la investigació. Finalment, es pot trobar a les darreres planes un espai destinat a les referències bibliogràfiques emprades per elaborar aquest treball i els annexos, els quals inclouen les entrevistes que s'han realitzat als docents i alumnes de la mostra, una taula que mostra les categories emprades al llarg de la recerca, unes taules que recullen les dades obtingudes a partir de l'anàlisi dels vídeos de les entrevistes realitzades a mestres i alumnes, així com de les dues sessions de tutoria enregistrades i quatre DVD que recullen les evidències en vídeo obtingudes.

## 2. Marc teòric

El marc teòric d'aquest treball està compost per tres grans apartats. Al primer apartat podem trobar un espai dedicat a l'educació inclusiva i a l'aprenentatge entre iguals, en el qual es farà una breu descripció del concepte d'inclusió des del punt de vista educatiu i es desenvoluparà la idea d'aprenentatge entre iguals com a metodologia que li proporciona recolzament. El segon apartat es centra en aspectes relatius a la tutoria entre iguals, prenen com a exemple el projecte "Llegim i escrivim en parella". I en darrer lloc, a l'últim apartat, s'aborden aspectes relatius a l'aprenentatge del tutor i al concepte d'aprendre ensenyant des de tres subpunts: el canvi en l'educació formal on s'inclou a l'alumne com a ensenyant, evidències de l'aprenentatge en l'alumne que ensenya i la construcció reflexiva del coneixement.

### 2.1. Educació inclusiva i aprenentatge entre iguals

La inclusió és un concepte molt complex i segons Ainscow et al. (citats per Giné, Duran, Font i Miquel, 2009) s'ha donat més importància al fet de com es promou a les escoles que no pas a com podem entendre-la.

Per tal de definir el terme inclusió haurem de tenir en compte les circumstàncies locals, la cultura i la història, a banda de quatre elements que citen Giné, Duran, Font i Miquel (2009), els quals recomanen tenir en compte en aquells sistemes educatius que intenten examinar la seva pròpia definició funcional d'inclusió:

- *La inclusió és un procés:* ha de ser una recerca constant de les millors maneres de respondre a la diversitat. Es tracta d'aprendre a conviure amb la diferència i investigar sobre com treure-li profit per tal de viure-la de manera positiva i com un estímul per fomentar l'aprenentatge entre nens i adults.
- *La inclusió s'interessa per la identificació i l'eliminació de barreres:* a través de la recopilació i l'avaluació de la informació que prové d'una varietat de fonts per tal de projectar progressos en les polítiques d'educació i en la seva praxis. Es tracta d'aprofitar les diferents evidències per tal d'estimular la creativitat i solucionar els problemes.
- *La inclusió busca la presència, la participació i l'èxit de tots els estudiants:* relacionant el concepte *presència* amb el lloc on els infants són educats i amb el nivell de fiabilitat i puntualitat amb el que assisteixen a les classes. El terme

*participació* es refereix a la qualitat de les seves experiències escolars, tenint en compte l'opinió dels propis discents. En darrer lloc, el concepte d'*èxit*, està relacionat amb els resultats de l'aprenentatge del programa i no només amb els exàmens o els resultats de les avaluacions.

- *La inclusió posa especial èmfasi en aquells grups d'alumnes que podrien estar en risc de marginació, exclusió o tenir un baix rendiment:* aquest fet suposa assumir la responsabilitat moral de garantir en aquests grups una gran supervisió i atenció per tal d'adoptar les mesures necessàries, amb l'objectiu d'assegurar la seva presència, participació i èxit dins del sistema educatiu.

Tal i com hem pogut comprovar, el terme inclusió va estretament lligat a l'aprenentatge entre iguals ja que és una metodologia que li proporciona recolzament. Segons Duran (2009), la inclusió està relacionada amb la creació de comunitats, en les quals tant alumnes com mestres es senten part reconeguda i se'ls ofereixen oportunitats d'estar, participar i aprendre. Per tal de poder crear aquestes comunitats és necessari defugir de la competició i la individualització, per centrar-se en el treball cooperatiu amb l'objectiu d'aprendre. També esmenta la importància de l'existència de la diversitat perquè es doni l'aprenentatge cooperatiu, ja que és gràcies a les diferències del alumnes que poden aprendre a través de les ajudes que es donen.

L'aprenentatge cooperatiu contribueix a l'assoliment de competències relacionades amb el saber de la matèria i a més, promou el desenvolupament d'altres competències imprescindibles per poder conviure en la societat actual. A través d'aquestes interaccions cooperatives es dona una acceptació de les diferències individuals, tant pròpies com alienes, oferint així oportunitats per acceptar i valorar les diferències. No només s'acceptaran aquestes diferències i es veuran com a positives sinó que també es desenvoluparan habilitats socials complexes de treball en equip, una de les quatre capacitats bàsiques que l'educació ha de garantir segons la UNESCO (citada per Duran, 2009).

A mode il·lustratiu, tal com afirma Duran (2009), citarem breument els tres mètodes cooperatius més coneguts, essent possible trobar una presentació més detallada a Monereo i Duran, 2002.

- *Tutoria entre iguals:* es basa en la creació de parelles amb relació asimètrica, derivada de les tasques dels seus rols de tutor i tutorat. Comparteixen un objectiu comú que és l'assoliment o millora d'alguna competència curricular

mitjançant la interacció planificada pel professorat. L'alumne tutor aprèn ensenyant i l'alumne tutorat ho fa gràcies a l'ajuda personalitzada que rep del seu company.

- *Ensenyança recíproca*: A. Brown i A. Palincsar van crear *Reciprocal Teaching* per a millorar la comprensió lectora, consisteix en la distribució entre els components de l'equip, les funcions cognitives que realitza un lector expert (llegir, resumir, interrogar, respondre i anticipar). Aquestes funcions poden anar rotant, ja sigui en una mateixa sessió o bé a cada sessió. L'objectiu d'aquest mètode cooperatiu és que els alumnes esdevinguin lectors autònoms en un futur, però cal esmentar que es pot extrapolar a altres àmbits.
- *El puzzle*: també conegut com *Jigsaw* va ser ideat per E. Aronson i desenvolupat per R. Slavin. Consisteix en organitzar als alumnes per equips heterogenis i cadascun d'ells haurà d'aprendre una part del coneixement necessari per assolir l'objectiu proposat. Per tal d'esdevenir experts en la seva part del coneixement, es reuneixen en grups tots els alumnes que han de treballar una mateixa part, allà solucionen entre tots algunes activitats i construeixen coneixement sobre l'objecte d'estudi. Després l'expert torna al seu grup inicial i ha d'aportar la seva peça de coneixement necessari per assolir l'objectiu didàctic. Totes les peces són igual d'importantes i els alumnes han de responsabilitzar-se no només del seu propi aprenentatge sinó també del dels seus companys, ajudant-los a que comprenguin les diferents parts per tal d'assolir amb èxit l'activitat o avaluació.

A continuació, explicarem amb més detall el primer mètode cooperatiu citat anteriorment, la tutoria entre iguals, ja que la mostra d'aquesta investigació segueix un programa basat en aquest mètode.

## 2.2. Tutoria entre iguals

La tutoria entre iguals plateja organitzar les relacions entre l'alumne tutor i el tutorat de tal manera que ambdós puguin aprendre, situant les diferències que existeixen entre ells com a veritables fonts d'aprenentatge per als dos membres de la parella (Duran, 2015). Aquest mètode es pot arribar a entendre segons Topping (citats per Duran, 2015) com persones de grups socials similars, les quals ajuden a altres a aprendre i a la mateixa vegada aprenen elles mateixes ensenyant. Si volem definir la tutoria entre iguals des de l'àmbit de l'educació formal, Duran i Vidal (citats per Duran, 2015) ho fan

exposant que és un mètode d'aprenentatge entre iguals, basat en la creació de parelles que estableixen una relació asimètrica, la qual se'n deriva dels rols de tutor i tutorat i que tenen com a objectiu comú l'adquisició d'una competència acadèmica que s'aconsegueix gràcies a un context de relació planificat prèviament pel docent.

Aquest mètode cooperatiu és considerat per experts internacionals com una pràctica altament efectiva per a l'educació inclusiva, essent recomanada per l'Agència Europea per a l'Educació Especial o la mateixa UNESCO segons Topping (citada per Duran, 2015) i posicionada entre les deu pràctiques escolars més efectives segons Walberg i Paik (citada per Duran, 2015).

Existeixen diferents tipologies de tutoria entre iguals i segons Topping (citada per Duran, 2015) les podríem classificar en funció del:

- *Context*: aquestes pràctiques comprenen a més de l'educació formal (des d'infantil a l'etapa universitària), l'educació no formal i l'àmbit empresarial.
- *Lloc*: institucions escolars, culturals i professionals.
- *Temps*: dins del currículum, com activitat extraescolar o de manera combinada.
- *Contingut curricular o assignatura*: existeixen pràctiques documentades a totes les àrees curriculars.
- *Objectius*: poden estar centrats en les múltiples intel·ligències o bé en els diferents tipus de coneixements, ja siguin conceptuals, procedimentals o actitudinals.
- *Habilitats*: ensenyament i aprenentatge d'habilitats generals (tècniques d'estudi) o concretes (lectura).
- *Format*: tot i existir les pràctiques d'un tutor amb un grup de tutorats, el format més emprat és en parella ja que permet unes relacions més personalitzades.
- *Edat o curs*: parelles de diferents edats o cursos (*cross-age tutoring*) o d'edats o cursos similars (*same-age tutoring*).
- *Característiques del tutorat*: tota la classe (*class-wide tutoring*) o només alumnes amb necessitats concretes.

- *Característiques del tutor:* alumnes avantatjats o alumnes a qui se'ls ajuda a guanyar l'avantatja; alumnes amb dificultats en allò que ensenyen; alumnes amb habilitats específiques, entre d'altres.
- *Continuïtat del rol:* pot ser permanent (no hi ha intercanvi en els rols de tutor i tutorat) o recíproc (els alumnes intercanvien periòdicament els seus rols).

Tal i com afirma Duran (2015), els docents poden adonar-se fàcilment que quan organitzen la classe en tutoria entre iguals, els discents tendeixen a implicar-se més en la tasca i s'ofereixen ajudes mútues de caire més personalitzat que les que ell sol podria donar. És una bona manera de multiplicar les fonts d'ensenyament a l'aula, la qual esdevé una comunitat d'aprenents on els alumnes no només aprenen del mestre, sinó també de l'ajuda pedagògica que ells mateixos ofereixen.

Topping i Elhy (citats per Duran, 2015), plantegen cinc dimensions que intervenen en la tutoria entre iguals: organització i compromís (objectius compartits, personalització i feedback immediat); conflicte cognitiu; ensenyament en bastida (situant les activitats dins la zona de desenvolupament pròxim) amb gestió correctiva de l'errada; comunicació (comprensió de conceptes explicant-los als altres a través del llenguatge); i afecte (relació de confiança que fa suscitar dubtes i que motiva al oferir-se modelatge i transmissió d'èxit). Aquests subprocessos esmentats s'engloben dins d'un procés dinàmic més ampli, on l'alumne tutor i el tutorat amplien els seus coneixements declaratius, procedimentals, amb criteri de selecció d'habilitats, tot contribuint i ampliant les seves capacitats actuals, modificant-les en un nou coneixement segons Topping (citats per Duran, 2015).

L'explicació de l'efectivitat de la tutoria entre iguals rau, segons Duran (2015), en la interacció privilegiada (un a un) i deliberadament estructurada pel docent per tal de produir aprenentatge. També fa referència a la prototípica estructura de diàleg que podem trobar en la interacció de mestre i grup d'alumnes, la qual és coneguda per IRF, on el mestre indica el diàleg (I), els alumnes responen (R) i el docent ofereix feedback (F). En la tutoria entre iguals es dona una estructura de cinc fases: IRFCE, Person i Graesser (citats per Duran, 2015), en la qual tutor i tutorat segueixen la mateixa estructura anterior però sorgeix la possibilitat que ambdós millorin la qualitat de la resposta mitjançant la cooperació (C) i que, en darrer lloc, l'alumne tutor avaluï (E) la qualitat de la resposta conjunta.

A continuació, ens centrarem en explicar els motius que avalen l'aprenentatge dels dos membres de la parella, tutorat i tutor.

Els alumnes tutorats tenen moltes oportunitats d'aprenentatge perquè presenten una ajuda constant, personalitzada i ajustada a la seva zona de desenvolupament pròxim, Vigotski (citada per Duran, 2015). En aquest context de proximitat es genera un clima de confiança que fa que el tutorat preguntin i s'equivoquin sense cap por, contràriament al que succeeix quan s'interacciona amb el docent, reduint així la seva ansietat i millorant acadèmicament, incrementant la seva motivació i compromís segons Melero i Fernández (citada per Duran, 2015).

Fent referència als alumnes tutors, tot i ser una àrea menys investigada, ofereix la possibilitat d'aprendre ensenyant tal i com afirma Duran (2015). També esmenta que existeixen evidències que mostren que ensenyar pot oferir oportunitats d'aprenentatge per a qui la desenvolupa. Roscoe i Chi (2007), suggereixen que els tutors tenen possibilitats d'aprendre per dos motius. D'una banda, perquè l'activitat d'explicació els pot arribar a endinsar en una construcció reflexiva del coneixement, a través de la qual han d'allunyar-se de la simple transmissió d'informació per tal de refer-la i explicar-la a partir dels seus propis esquemes mentals, convertint-la així en coneixement. D'altra banda, perquè aquests alumnes tutors han de qüestionar el coneixement formulant i responnent preguntes. Fer bones preguntes requereix un alt nivell de reflexió per part del tutor, integrant els coneixements previs i nous, reestructurant els models mentals, generant inferències i monitoritzant metacognitivament. El fet de respondre preguntes del tutorat també promou la reflexió i pot generar reptes en l'aprenentatge. La clau resta en ensenyar als alumnes tutors a formular bones preguntes i respondre-les de manera profunda amb l'objectiu d'intentar evitar la simple transmissió d'informació.

Per tal de concloure aquest punt del marc teòric, farem referència als possibles avantatges i desavantatges d'emprar aquest mètode. Seguint a Duran (2015), l'ús de la tutoria entre iguals comporta aspectes positius com per exemple el fet de permetre als mestres veure en la pràctica com els alumnes aprenen a través de les seves diferències. D'altra banda, es tracta d'un recurs metodològic econòmic, el qual multiplica les fonts d'ensenyament a l'aula, fent més efectiu l'aprenentatge i deixant al docent lliure per tal que pugui fer l'avaluació continua mitjançant l'observació directa. Fa referència, també, als guanys socials que es donen al delegar democràticament el paper de dirigir l'aprenentatge, desenvolupant així l'autonomia de l'alumnat i reduint la insatisfacció. En canvi, si ens centrem en els desavantatges, els quals es produeixen si no s'utilitza bé el mètode, tenim que segons Fontana (citada per Duran, 2015) el

principal problema és creure que és una estratègia instructora simple, la qual consisteix a distribuir als discents per parelles i deixar que ells sols vagin ensenyant-se mútuament. Un altre factor que pot dificultar la consecució d'aquest mètode és el fet que el docent tingui una concepció tradicional de l'aprenentatge, presentant-se com a única font de coneixement i el seu ensenyament és basi en la transmissió lineal de coneixement. Amb l'objectiu de superar o minimitzar aquests possibles inconvenients, Sharan (citada per Duran, 2015), suggereix formar als equips docents sobre les bases conceptuals de la cooperació; distingir entre els diferents mètodes i tècniques; organitzar les interaccions de l'alumnat que conforma un mateix equip i desenvolupar, per part del professorat, un nou rol que superi la visió basada en la transmissió de coneixement.

Un clar exemple de tutoria entre iguals és el projecte "Llegim i escrivim en parella" mitjançant el qual els alumnes aprenen a través d'activitats estructurades i on cada membre de la parella adopta un rol; tutor o tutorat. L'alumne tutor aprèn mentre ensenya al seu tutorat i l'alumne tutorat perquè té al seu costat un company que l'ajuda sempre que ho necessiti en el seu procés aprenentatge. A continuació, s'explica amb més detall en que consisteix aquest programa.

### **Projecte "Llegim i escrivim en parella"**

És un programa educatiu que està impulsat pel Grup de Recerca sobre l'Aprenentatge entre Iguals del Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona i compta amb el suport del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. L'objectiu principal d'aquest projecte és oferir un seguit d'eines als centres educatius, així com als seus equips docents per tal de millorar la competència lectora de l'alumnat.

Els tres elements conceptuals en que es basa aquest programa són: la tutoria entre iguals, la implicació familiar i la competència lectora, Duran (2013). Seguint amb aquest autor, passarem a descriure breument els passos necessaris per implementar aquest programa:

El primer pas per a dur a terme el programa és la creació de les parelles, les quals seran constituïdes pel professorat, ja sigui abans o durant la formació prèvia. El criteri per formar les parelles es basa sempre en el context de l'escola i en el tipus de format



de tutoria entre iguals que volen; si amb alumnes de diferents cursos o del mateix. En cas de ser de diferents cursos o edats, recomanen que no hi hagi una diferència superior a dos anys. Prenen com a punt de referència que existeixi un conjunt d'habilitats diferents entre els dos membres de la parella i que la diferència entre tutor i tutorat sigui semblant en les diferents parelles que conformen el grup. Les parelles poden ser de rol fix o recíproc, en aquest darrer cas les competències hauran de ser similars, contràriament al fix. Es contempla la possibilitat de poder realitzar un sol canvi de parella, llevat dels casos que realment ho requereixin, tot i així aconsellen ser curós i no precipitar-ho ja que els alumnes han d'aprendre a treballar amb la seva parella i aquesta tasca portarà un cert temps.

Fent referència a les parelles en l'àmbit familiar, són de caràcter voluntari i s'aconsella que des de l'escola es doni a conèixer el programa i els seus avantatges gràcies a la implicació de les famílies. Recau sobre el centre el fet d'escollir el format més adequat per comunicar-ho, per tal d'animar a les famílies a participar activament.

El segon pas és la formació prèvia de l'alumnat, a la qual dediquen més temps i recursos perquè opten per una interacció molt estructurada. Es recomana dedicar unes sessions abans de començar el programa per tal d'assolir les habilitats que necessitaran per dur a terme el seu rol dins la parella. Els temes tractats a la formació són: les bases de la tutoria entre iguals per tal d'entendre que els dos alumnes aprenen, així com proporcionar una sèrie de consells pels tutors, aprendre les activitats que estructurin les sessions i practicar-les, familiaritzar-se amb els materials de suport i conèixer als companys que formaran la parella.

També es porta a terme formació amb els familiars que esdevindran tutors dels seus fills. En aquesta sessió informativa es donarà a conèixer el programa i s'explicaran les tasques que conformen la sessió, així com els materials de suport.

El tercer pas és començar les sessions de tutoria entre iguals, les quals acostumen a tenir una durada de trenta minuts i s'aconsella que es portin a terme dues vegades a la setmana al llarg d'un trimestre. La distribució de les parelles en les taules és la següent: l'alumne tutor a l'esquerra del tutorat (excepte si és esquerrà) amb l'objectiu de monitoritzar amb més facilitat les activitats escrites. Treballen amb un full d'activitats, el qual haurà de preparar-se l'alumne tutor prèviament i en cas de presentar moltes dificultats s'aconsella proporcionar-li unes pautes de resposta. El desenvolupament de la sessió es divideix en dos parts: durant el primer quart d'hora

les activitats tenen a veure amb la lectura del text. Tenen lloc la interrogació sobre les seves característiques, formulació d'hipòtesis i l'activació dels coneixements previs. A continuació, els dos alumnes llegiran el text en veu alta, però l'alumne tutor serà l'encarregat de guiar al tutorat en la velocitat, pronúncia i entonació. Després, l'alumne tutorat haurà de llegir mentre l'alumne tutor aplica la tècnica de PPP (Pausa Pista i Ponderació), la qual consisteix a fer notar al tutorat el seu error esperar uns segons a que es corregeixi i en el seu defecte oferir-li una pista que el faci reflexionar. En cas de no aconseguir la correcció, l'alumne tutor li facilitarà l'opció correcta. Durant el segon quart, les activitats es basen en la comprensió del text, les quals consisteixen en verificar o refutar les hipòtesis inicials, comprendre el lèxic amb l'ajuda de l'alumne tutor (pot preparar-ho prèviament), identificar les idees principals i respondre unes activitats de comprensió del text.

Una vegada els alumnes tutors coneixen en profunditat els fulls d'activitats, s'encarregaran de confegir-los sota la supervisió del mestre. S'aconsella que cadascú elabori dos fulls d'activitats com a mínim, existint la possibilitat de poder-los compartir amb la resta de parelles. Els familiars també tenen cabuda en aquesta tasca ja que poden elaborar-ne alguns per treballar-los a les sessions a casa.

Els darrers minuts de la sessió estan dedicats a la lectura expressiva per part de l'alumne tutorat ja que s'ha treballat el text de manera profunda amb anterioritat. És en aquest espai on l'alumne tutor farà conscient al tutorat sobre els seus progressos. Cal esmentar que una vegada estan familiaritzats amb el programa les parelles són més autònomes en aspectes relatius a la temporització.

Cada quatre sessions o bé quinzenalment, és durà a terme l'autoavaluació de la parella. Aquesta part és essencial per tal que l'alumnat prengui consciència del seu propi procés d'aprenentatge, així com del de la seva parella. Se'ls proporciona una pauta d'autoavaluació per parella, a través de la qual hauran d'acordar els aspectes a millorar en qüestions relatives a la lectura i la comprensió lectora.

En cas que els sobri temps en alguna sessió els alumnes podran dur a terme activitats complementàries, les quals podran ser: jocs, activitats d'experimentació o de descobriment.

Fent referència al procés de composició escrita, a través del qual els alumnes poden adquirir una sèrie d'estratègies que els ajudaran en la planificació, edició i revisió del

text. En aquestes sessions la temporització és la següent: els deu primers minuts estan destinats a la planificació del text per tal de garantir la seva qualitat. És aquí on l'alumne tutor farà preguntes al seu tutorat i mitjançant les respostes confeccionarà un mapa. També es recomana que l'alumne tutor conclougui aquest espai amb ànims al seu tutorat. Els deu minuts següents, estan dedicats a la composició escrita per part del tutorat amb l'ajuda de l'alumne tutor, el qual s'ha de centrar exhaustivament en el contingut. Els cinc minuts següents es destinen a la lectura del text per part de l'alumne tutor i a l'inrevés, moment en el qual l'alumne tutor esmentarà aspectes de millora. A continuació, es dediquen cinc minuts per a la revisió del text i la seva redacció definitiva, on l'alumne tutor ha de supervisar contínuament els canvis que ambdós han acordat prèviament. I els darrers cinc minuts es porta a terme la coavaluació del text escrit o autoavaluació de la parella.

Els aspectes que tindran en compte els mestres que guien aquest programa per tal d'avaluar als alumnes seran: les pautes d'autoavaluació, les quals engloben autoavaluació i coavaluació de la parella, els registres del professor de la fase d'entrenament previ, les sessions de treball, els fulls d'activitats presentats pels alumnes tutors i el dossier final de l'alumne.

En darrer lloc, fent referència a la formació dels mestres esmentar que, a banda de les sessions formatives, se'ls proporciona un DVD il·lustratiu per tal d'incidir sobre la importància de la tutoria entre iguals i el seu funcionament, el qual pot ser emprat per a la formació, tant de l'alumnat com de les famílies que participaran al programa.

Concloem aquest apartat anomenant la Xarxa Llegim i escrivim en parella, la qual és un espai de treball en xarxa entre els centres que participen en aquest programa. Aquesta xarxa té dos objectius: d'una banda, proporcionar formació als docents i suport mutu entre ells per tal de garantir una correcta posada en pràctica del programa i d'altra banda, afavorir l'aprenentatge dels alumnes que hi participen, incorporant-lo a la programació habitual de l'escola. Es compta amb dues formadores com a encarregades d'organitzar, gestionar i dinamitzar la xarxa. També es duen a terme tres trobades presencials, amb un seguiment en una aula virtual.

Veiem, per tant, que és un programa molt ben estructurat i que ofereix de manera curosa, tant a l'equip docent com als alumnes, una sèrie d'eines i estratègies que permeten la millora dels alumnes en la seva competència lectora promovent l'aprenentatge entre iguals.

### 2.3. Aprenentatge del tutor i aprendre ensenyant

Aprendre ensenyant, tal i com afirma Duran (2014), no només forma part de les nostres vivències personals, sinó que hi ha experiències al llarg del temps i de les diferents cultures que corroboren que ensenyar pot ser una bona manera d'aprendre. Però tal i com esmentava Pozo (citada per Duran, 2014): “aprendre i ensenyar no sempre es conjuguen junts”. Avui en dia sabem, que dins l'àmbit de l'educació formal, els formats basats en la transmissió de coneixement per part del mestre, tot i ser pràctiques majoritàries, són poc efectius. No obstant, les pràctiques basades en aprendre ensenyant han de ser complementàries i en cap cas han de ser suplantadores (Duran, 2014). Seguint amb aquest autor, el qual defensa la introducció sistemàtica d'aquest tipus de pràctiques ja que enriqueix la qualitat educativa de l'alumnat i permet que el mestre desenvolupi un nou rol de facilitador i organitzador de les interaccions i aprenentatges entre iguals.

La utilització de situacions basades en aprendre ensenyant, segons Duran (2014), anirà acompanyada pel creixent reconeixement explícit d'aquesta praxis, així com per l'oferiment d'ajudes per part del docent amb l'objectiu que els estudiants realitzin de manera efectiva la tasca d'ensenyar. Seguint amb aquest autor, en aquestes situacions els alumnes tutors, tal i com hem esmentat amb anterioritat, cal que rebin una formació inicial sobre com dur a terme el seu rol i com ensenyar, ja sigui a través de modelatge o recursos didàctics. A més, haurà de rebre feedback del tutorat i del docent sobre la seva actuació com a ensenyant.

Com hem esmentat anteriorment, el concepte de Zona de Desenvolupament Pròxim (ZDP), derivada de la teoria sociocultural desenvolupada a partir de les idees de Vigotski, permet entendre l'aprenentatge com un procés de reestructuració subjectiva a partir dels instruments de mediació cultural sota condicions d'interacció social. La ZDP és l'espai entre el allò que un individu sap fer sol i el que pot arribar a fer amb ajuda d'altres. En aquest procés, les ajudes del mediador són imprescindibles i estan subjectes a canvis per tal d'adequar-les a les necessitats de l'individu i resultar comprensibles (Duran, 2014). En aquest procés de cooperació per a la construcció social de l'aprenentatge, el paper del mediador pot portar-lo a terme un adult o bé un company més capaç. Si ens centrem en el context de l'educació formal, segons Duran (2014), les condicions per tal que el paper de mediador el porti a terme l'adult ja no són tan favorables degut a la ràtio, essent impossible una atenció personalitzada un a un (mestre-alumne). Aquest fet, dona lloc a organitzar interaccions un a un entre iguals,

és a dir, entre alumnes. També afirma que en determinades condicions, la mediació d'un igual pot arribar a ser més efectiva que la que pot proporcionar un adult, ja que l'alumne tutor té més facilitat per fer ús de vocabulari i exemples adients a l'edat en qüestió; és un recent aprenent del material; està familiaritzat amb les potencials frustracions i els problemes del nou aprenent i acostuma a ser més directe en la resolució dels dubtes que no pas l'adult.

Dins de la pràctica de tutoria entre iguals, l'alumne tutor presenta quatre avantatges segons Duran (2015):

- *Major compromís, sentit de la responsabilitat i autoestima:* el tutor sent que l'aprenentatge del tutorat depèn de l'ajuda que li ofereix i per aquest motiu s'involucra emocionalment. El seu rol li proporciona responsabilitat envers el tutorat i li permet empatitzar amb el mestre, de tal manera que es poden generar canvis en la seva responsabilitat i actitud acadèmica. I en darrer lloc, la seva autoestima pot augmentar gràcies als resultats positius del seu tutorat.
- *Major control del contingut i de la organització del propi coneixement per poder ensenyar-lo:* dins la pràctica d'aprendre ensenyant, el fet de preparar, explicar i monitoritzar l'aprenentatge del tutorat conformen una excel·lent oportunitat per a que el tutor aprengui sobre allò que ensenya.
- *Consciència dels buits i incorreccions pròpies i detecció i correcció de les del tutorat:* les necessitats educatives del tutorat permeten al tutor identificar les seves pròpies mancances, així com aprendre a detectar les del tutorat.
- *Millora de les habilitats psicosocials i interactives:* les accions que duu a terme l'alumne tutor requereixen l'adquisició i l'ús d'habilitats socials de caire comunicatiu i d'ajuda.

### **Canvi en l'educació formal, incloem a l'alumne com a ensenyant**

La societat actual, sotmesa a canvis constants, ha generat una necessitat de canvi en el sistema educatiu per tal de respondre a les demandes d'avui en dia (Duran, 2014). Seguint aquest autor, el qual afirma que les reformes internacionals dels sistemes educatius han pres l'aprenentatge centrat en l'estudiant com a eix vertebrador, deixant al docent com a facilitador d'entorns rics que promoguin l'aprenentatge dels estudiants mitjançant processos que potenciïn la participació activa i el treball autònom. Presenta com a formes d'ensenyament d'aquest procés de canvi en el sistema educatiu la

cooperació, el valor instructiu de les interaccions entre iguals, l'estructuració de les interaccions entre iguals per tal de convertir-les en aprenentatge, compartir la capacitat d'ensenyar amb els alumnes i l'aparició de la nova competència d'aprendre ensenyant.

Aquest canvi en el sistema educatiu pot presentar elements negatius que provinguin de les concepcions del professorat i que dificultin o fins i tot anul·lin aquesta praxis i els seus avantatges en l'alumnat que ensenya. Tal i com afirma Duran (2014), no sempre ensenyar ofereix oportunitats d'aprenentatge i aquí intervenen dos factors: d'una banda, la idea preconcebuda que tingui el docent sobre el significa aprendre i ensenyar, ja que serà difícil que el docent aprengui d'aquestes pràctiques si creu que només ell pot transmetre el coneixement i l'alumne només aprendre, resistint-se així a un canvi d'expectatives envers els alumnes i el mestre. D'altra banda, el segon factor recau sobre les formes i la metodologia que el mestre empra, ja que seran determinants en les oportunitats d'aprenentatge que per a ell mateix tingui l'activitat d'ensenyar. El fet de promoure la bidireccionalitat i la construcció reflexiva del coneixement a partir de les explicacions i les preguntes proporcionarà oportunitats d'aprenentatge a qui ensenya.

### **Evidències de l'aprenentatge en l'alumne que ensenya**

Comptem amb estudis que documenten, des de finals dels anys seixanta del segle passat, que els alumnes que portaven a terme el rol de tutor ensenyant als seus companys, els quals presentaven dificultats en la lectura, milloraven més que els propis tutorats, Cloward (citad per Duran, 2014). Aquesta evidència sobre l'aprenentatge de l'alumne tutor apareix als resultats de les primeres revisions o metanàlisi sobre els estudis realitzats d'aquesta temàtica segons Duran (2014).

Com a conseqüència dels resultats positius en l'aprenentatge dels alumnes tutors dins les pràctiques de tutoria entre iguals, segons Duran (2014), va sorgir la necessitat d'investigar sobre el fenomen d'aprendre ensenyant.

A continuació, farem una breu síntesi sobre les formes que d'aquest fenomen d'aprendre ensenyant se'n deriven, a partir de les evidències trobades fins ara:

- *Aprendre per ensenyar (expectancy), millor que aprendre per a un mateix:*  
Ensenyar produeix una experiència molt més rica cognitivament que aprendre per a un mateix, ja que promou que les persones expressin les seves idees i estiguin immerses en un context destinat a la construcció de coneixement, el qual és diferent al que farien servir si aprenguessin soles, Kafai i Harel (citats per Duran, 2014).

Gartner i Riessmann (citats per Duran, 2014), van resumir els beneficis cognitius que tenen lloc en la preparació per part de l'ensenyant abans de trobar-se amb l'aprenent, els mostrem a continuació:

- *Revisar el material:* inclús quan el material és conegut ja que pot ajudar a comprendre o aprofundir el tema de manera més complexa.
- *Organitzar el material per a la seva presentació:* aquest procés pot portar a l'ensenyant a buscar nous exemples i il·lustracions que l'ajudin a explicar el material. A més, el mestre ha de reorganitzar la informació, la qual cosa fa que es torni a formular el seu propi coneixement.
- *Identificar l'estructura bàsica:* el fet de ser capaç de diferenciar els elements fonamentals i els secundaris permet a qui ensenya comprendre de manera més profunda el material.

El fet d'aprendre per ensenyar, sense necessitat de fer-ho realment, modifica el procés d'aprenentatge ja que requereix més esforç alhora de seleccionar i organitzar la informació per tal de representar-la de manera coherent. No obstant, l'ensenyant pot tractar d'evitar situacions incòmodes derivades de preguntes per part de l'aprenent degut a la desconexió de la resposta, Duran (2014).

- *Aprendre i exposar, millor que només aprendre per ensenyar:*  
Explicar a altres és una manera de revisar i reformular la informació que la nostra ment ha convertit en coneixement, comportant una sensació d'ordre mental i fixació d'aquest, encara que l'oient no estigui escoltant, Duran (2014). Seguint amb aquest autor, el qual esmenta que el fet d'explicar a altres comporta un aprenentatge més profund que només aprendre per ensenyar ja que ensenyar facilita la selecció de les idees principals, l'organització per

poder-ho representar de manera coherent i la integració dels coneixements previs. Segons Webb (citada per Duran, 2014), exposar a altres ofereix moltes més oportunitats d'aprendre que explicar-se a si mateix ja que no només aprenem identificant allò que desconeixem sinó que l'altre identifica llacunes i demana clarificacions exposant diferents punts de vista sobre el tema, fent que el que explica hagi de trobar nova informació i construir un coneixement més profund. Tanmateix, cal esmentar que en aquestes situacions d'aprenentatge es dona un procés interactiu amb l'aprenent.

- *Ensenyar interactuant, millor que ensenyant mitjançant l'explicació:*  
Segons Roscoe i Chi (2007), l'ensenyant que s'implica en l'explicació, sempre sobre un escenari d'interacció amb l'aprenent, es veu immers en un procés de construcció reflexiva del coneixement (*reflective knowledge-building*) que el porta a l'aprenentatge. No obstant, l'ensenyant haurà de produir explicacions de qualitat, reconèixer els seus aspectes a millorar emprant-los per reorganitzar els seus propis coneixements, així com generar inferències per tal de reparar els seus errors. Tanmateix, la utilització d'exemples o diferents representacions li permetrà aprofundir en el seu coneixement. D'altra banda, haurà de dur a terme una activitat metacognitiva important, mitjançant la qual avaluarà el seu propi coneixement i comprensió i el grau de coherència de les seves explicacions. Seguint amb aquests autors, els quals afirmen que el fet de formular i respondre preguntes de caire profund és beneficiós per qui ensenya ja que requereix integrar i organitzar conceptes tant previs com nous, així com un alt nivell de raonament, superant el fet de "dir el coneixement".

Una vegada comentada la part prèvia a la pròpia fase d'ensenyar, en la qual ens queden clars els beneficis d'aquesta, dedicarem el següent punt a abordar aquells elements que la investigació mostra que afavoreixen a l'aprenentatge del propi ensenyant quan ensenya.

### **Construcció reflexiva del coneixement**

Centrant-nos en l'objecte de la nostra investigació passarem a seguir als autors Roscoe i Chi (2007), els quals van dur a terme una revisió molt exhaustiva de les investigacions sobre l'aprenentatge de l'alumne tutor en pràctiques de tutoria entre iguals. Exposen que, tal i com succeeix en l'autoexplicació, l'explicació a altres



individus ofereix un ampli ventall d'oportunitats per tal que l'alumne tutor pugui implicar-se en la construcció reflexiva de coneixement (*reflective knowledge-building*), la qual el conduirà a l'aprenentatge. Aquest procés concret és donarà si les explicacions són de qualitat, reconeixen els seus propis aspectes a millorar a més d'emprar-los per tornar a estructurar el seu coneixement i generen inferències amb l'objectiu de reparar o corregir els possibles errors. D'altra banda, el fet que el tutor empri exemples o faci ús de diferents representacions el permetrà aprofundir en el seu coneixement. Per tant, ha de donar-se una activitat metacognitiva mitjançant la qual l'individu avalui el seu propi coneixement i comprensió del contingut, essent capaç de valorar el sentit i la lògica de les seves explicacions al tutorat, Roscoe i Chi (2007).

La construcció reflexiva de coneixement es pot donar en un escenari basat en el *qüestionament (questioning)*, el qual comporta implícites dues activitats relacionades amb la tutoria entre iguals, fer i respondre preguntes, fet que podria recolzar la participació dels tutors en la construcció reflexiva del coneixement i el seu aprenentatge. Si el qüestionament que es dona és profund i va acompanyat de l'explicació, necessitarà que la informació nova s'integri en les estructures mentals preexistents, que es doni l'autocontrol de la comprensió, raonar a un nivell elevat, generar inferències, un automonitoratge metacognitiu i la construcció del coneixement. Per generar integració i raonament en les preguntes, segons Roscoe i Chi (2007), els tutors han d'identificar quines són les idees principals del tema i interrelacionar-les, així com tenir clars els principis necessaris per donar i produir una resposta correcta. Per tant, el fet de formular preguntes pot ajudar als tutors a reforçar i organitzar la seva pròpia comprensió encara més, sobretot si són de temes que requereixen ampliar els seus coneixements, i ser preguntat pel tutorat pot produir en els tutors una potent manera de generar o revisar les seves explicacions i coneixement. Una conseqüència d'aquesta situació és que al respondre a les preguntes del tutorat, especialment preguntes profundes, pot arribar a superar la tendència dels tutors a transmetre simplement els coneixements en comptes de construir-los de manera reflexiva.

Seguint amb aquests autors, els quals exposen que una bona pràctica de tutoria entre iguals pot implicar una gran varietat d'estratègies com per exemple: explicació, qüestionament, avaluació i feedback (retroalimentació), les quals requeriran que els tutors les utilitzin i apliquin els seus coneixements sobre l'assignatura per tal de transformar-los en maneres creatives per ensenyar als seus tutorats, de tal manera que els mateixos factors que fan que la tutoria esdevingui cognitivament exigent, també ho sigui per tal que l'alumne tutor aprengui. Existeix, però, la hipòtesi plantejada

a partir de la pràctica de tutoria entre iguals sobre el fet que quan el tutor ofereix ajudes al tutorat li permet fer ús dels seus propis coneixements, sent conscient del grau de comprensió dels seus coneixements previs a través de la generació d'inferències, la integració d'idees mitjançant temes o àrees i la reparació d'errors. Gràcies a aquest procés de creació reflexiva del coneixement, el tutor comprèn millor els continguts ja que ha de revisar el material per tal d'organitzar-lo, preparar-lo i il·lustrar-lo pel tutorat, intentant així reformular la informació per tal que aquest aprengui i conegui una nova expressió del tema en qüestió. Haurà, doncs, de buscar les estructures i informació sobre el tema i això farà que ho compregui millor, mentre el seu objectiu serà que el tutorat ho entengui i ho aprengui.

No obstant, diverses investigacions sobre aquesta temàtica demostren que alguns alumnes tutors no arriben a endinsar-se en aquesta fase de construcció reflexiva de coneixement i es conformen amb *dir* el coneixement (*knowledge telling*). En aquest cas, s'acostumen a oferir explicacions elaborades a partir de les preguntes i resumeixen informacions sense o bé amb poca construcció per la seva part, basades en explicar o repetir el contingut, Roscoe i Chi (2007). Com a conseqüència d'aquest fet, afirmen que els tutors no experimentaran una millora significativa dels seus coneixements perquè no es qüestionen res ni intenten millorar-lo.

En la seva revisió Roscoe i Chi (2007), expliquen com els tutors que ensenyen als tutorats, si empen l'explicació verbal per transmetre idees claus, relacionar-les i corregir al tutorat possibles equivocacions, aprenen. Aquestes explicacions poden implicar una sèrie d'elements com: resumir idees principals, exemples, analogies... i ser utilitzats per compartir coneixement o donar sentit a una nova informació. Les explicacions del tutor poden ser útils per les interaccions en bastida, en les quals tutor i tutorat interactuen successivament i es torna a generar coneixement i explicacions en el tutorat, depenent de la riquesa d'aquestes explicacions contribuirà en major o menor grau a l'aprenentatge el tutor.

El coneixement dels tutors és probablement novell en general, poden tenir desconexença de certs temes, idees falses i coneixements implícits, fragmentats i mal organitzats en la seva ment tot i tenir bones notes i un rendiment adequat. La tensió que es genera entre les demandes de les explicacions efectives i la tutoria entre iguals provoca un coneixement menys perfecte i això empenta als tutors a construir un coneixement més reflexiu, Roscoe i Chi (2007). Seguint amb aquests autors, el fet d'explicar pot ajudar als tutors a millorar l'organització i accessibilitat dels seus

coneixements, així com a avaluar la profunditat i amplitud dels seus coneixements previs. Afirment que al generar explicacions acurades pot causar en el tutor el fet que avalui la seva comprensió i capacitats per explicar el material, valorant si aquestes són lògiques i tenen sentit. L'explicació que pot donar-se en la tutoria entre iguals, per part del tutor, el pot ajudar metacognitivament a reconèixer i enfrontar-se als coneixements que no tenia i els que tenia mal preconcebuts, així com a millorar la seva comprensió mitjançant l'elaboració d'inferències per tal de reparar els errors, produint explicacions de qualitat. En aquests casos, els tutors poden haver d'elaborar una explicació correcta per si sols, la qual es pot donar abans o durant la sessió de tutoria amb l'objectiu de transferir-la al tutorat.

L'explicació, per tant, ofereix grans oportunitats per als tutors ja que els convida a participar en els processos de creació del coneixement reflexiu recolzant l'aprenentatge. A més, els contextos comuns per dur a terme les explicacions, com treballar a través d'exemples i fer ús de diferents representacions pot recolzar encara més el comportaments d'aquests alumnes en el seu aprenentatge, tot i que la manca de consciència metacognitiva per part dels tutors pot limitar el seu aprenentatge, Roscoe i Chi (2007). Seguint amb les investigacions d'aquests autors, generalment, en les sessions de tutoria entre iguals, es demostra que els tutors que ofereixen una construcció de coneixement a través d'explicacions conceptuals és més significativa i es dona una major creació del coneixement que no pas quan el feedback del tutor es basa en *dir* el coneixement a través de descriure el concepte sense la participació del tutorat o sense tenir en compte la seva comprensió.

A continuació, presentem una síntesi dels elements que des de les evidències disponibles són responsables del fet d'aprendre ensenyant (Taula 1):

Taula 1. Elements responsables del fet d'aprendre ensenyant

Abans d'ensenyar	Durant l'ensenyament	Posterior a l'ensenyament
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar el material.</li> <li>• Identificar les pròpies llacunes de coneixement.</li> <li>• Organitzar i reformular els continguts de manera coherent.</li> <li>• Identificar les idees</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensenyar interactuant (bidireccionalitat).</li> <li>• Qüestionament (preguntes de profunditat), interessos i suggerències de l'aprenent.</li> <li>• Oferir ajudes a l'aprenent.</li> <li>• Creació d'un escenari basat en una zona col·lectiva de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar sobre el que sabia i allò que ha d'aprendre.</li> <li>• Reorganitzar i aprofundir en la pròpia comprensió dels continguts.</li> <li>• Avaluació formativa</li> </ul>

<p>principals.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre els continguts a explicar.</li> <li>• Ajustar les explicacions, materials i continguts al nivell i necessitats de l'aprenent, promovent la participació activa.</li> <li>• Contextualitzar les explicacions a la realitat i interessos de l'aprenent (exemples, il·lustracions...).</li> <li>• Formació prèvia per a l'ensenyant.</li> </ul>	<p>desenvolupament pròxim.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura dialògica que permeti la construcció reflexiva del coneixement.</li> <li>• Participació i escolta activa de l'ensenyant i l'aprenent.</li> <li>• Treball cooperatiu.</li> <li>• Generació d'inferències.</li> <li>• Reorganització dels models mentals.</li> <li>• Ajudes en bastida.</li> <li>• Ús de recursos disponibles en l'entorn escolar.</li> </ul>	<p>(autoavaluació).</p>
---	--	-------------------------

Per anar conclouent aquest punt del marc teòric, voldríem esmentar la idea de Roscoe i Chi (2007), la qual es basa en que els tutors es beneficien a través de generar explicacions basades en la construcció de coneixement reflexiu però l'explicació basada en *dir* el coneixement tendeix a limitar l'aprenentatge del tutor. Destaquen com a element important l'autoregulació per part del tutor i les evidències que mostren que fer i respondre preguntes de caire profund pot recolzar l'aprenentatge del tutor i la construcció reflexiva del coneixement, sempre i quan el tutor tingui formació en estratègies concretes com la selecció, descomposició i raonament amb exemples pels seus tutorats. No podem oblidar, però, les experiències afectives del tutor en aquestes pràctiques, ja que l'ansietat que pot provocar en ell el fet d'explicar conceptes difícils o ser responsable de l'aprenentatge d'un altre estudiant, poden ser molt negatives. No obstant, esmenten que poden ser compensades a través de la formació i la incorporació d'exercicis que fomentin l'eficàcia, augmentant així les seves percepcions sobre les seves capacitats i donant-li confiança per generar idees al llarg de les sessions de tutoria, així com abordar temes de caire més profund.

A mode de conclusió, esmentar que les activitats que es poden derivar de les pràctiques de tutoria entre iguals com l'explicació i el qüestionament, poden proporcionar moltes oportunitats d'aprenentatge per als alumnes tutors i conduir-los a participar en una construcció reflexiva del coneixement. No obstant, els tutors no sempre aprofiten aquestes oportunitats i el seu nivell d'aprenentatge depèn en major grau de la seva implicació com a ensenyant, Roscoe i Chi (2007).

### 3. Preguntes de recerca

En aquesta investigació s'inclouen cinc preguntes de recerca, a través de les quals es podran obtenir evidències sobre l'objectiu general de la investigació. Aquestes preguntes de recerca ens guiaran a l'hora de buscar i obtenir informació de caire més específic per tal de poder assolir l'objectiu general de la recerca:

1. Millora l'alumne tutor la seva competència lectora participant en el programa "Llegim i escrivim en parella"?
2. Concep l'alumne tutor aquestes sessions de tutoria com una oportunitat d'aprenentatge per a ell?
3. Quins són els comportaments dels alumnes tutors previs, durant i posteriors a les sessions de tutoria que li ofereixen oportunitats d'aprenentatge?
4. Els mestres que guien aquestes sessions perceben el projecte com una oportunitat d'aprenentatge per a l'alumne tutor?
5. Com actuen els mestres per tal de promoure l'aprenentatge de l'alumne tutor?

### 4. Disseny de la recerca:

#### 4.1. Població i Mostra

El context on es durà a terme la recerca serà dins l'àmbit de l'educació formal a través de l'escola 25 de Setembre, la qual està situada a Rubí i és de caràcter públic. Aquest centre educatiu segueix el programa de "Llegim i escrivim en parella" i ha optat per un format de tutoria entre iguals amb alumnes de diferents edats o cursos (*cross age tutoring*), prenent com a alumnes tutors als de 5è i com a alumnes tutorats als de 3r. L'escola ha portat a terme en total 20 sessions de tutoria, dedicant a aquest programa una sessió a la setmana d'una hora i mitja.

La mostra d'aquesta investigació serà de vuit alumnes tutors de 5è C, els quals han estat escollits per la tutora d'aquesta classe sota un criteri de selecció decisiu per tal d'obtenir uns resultats més viables en la meua recerca. Aquest criteri de selecció es basa en obtenir una mostra intencionada d'alumnes en quant a nivells de competència lectora, conformant un grup de dos alumnes amb un nivell alt, quatre alumnes amb un nivell mitjà i dos alumnes amb un nivell baix. Cal esmentar que els nivells de

competència lectora s'obtenen de les proves d'Avaluació de la Comprensió Lectora (ACL) realitzades abans de portar a terme el programa. Les docents que guiaran aquestes sessions seran les tutores dels alumnes de 5è C i de 3r C. A les sessions de tutoria, la meitat de les parelles resten sota la supervisió de la tutora de 5è C i l'altra meitat sota la de la tutora de 3r C.

## 4.2. Metodologia

Per tal de poder assolir l'objectiu general, es seguirà una metodologia mixta ja que la primera pregunta de recerca requerirà una anàlisi quantitativa de les dades i la resta es portaran a terme a partir d'una anàlisi qualitativa. A la primera pregunta de recerca ens interessa obtenir dades numèriques per tal de comparar els resultats de les proves ACL prèvies i posteriors dels alumnes de la mostra, en canvi, a la resta de preguntes de recerca es necessitarà obtenir informació sobre aspectes relatius a les seves percepcions i comportaments.

## 4.3. Instruments d'avaluació

Els instruments d'avaluació que es faran servir en aquesta recerca per tal d'obtenir les dades necessàries seran, d'una banda, la gravació de dues sessions del programa "Llegim i escrivim en parella" a cada alumne de la mostra amb l'objectiu de poder analitzar el comportament dels alumnes tutors mentre porten a terme la sessió de tutoria i poder trobar diferents elements que puguin evidenciar el seu aprenentatge ensenyant al seu tutorat. Aquests enregistraments en vídeo tindran lloc durant el programa, és a dir, a la part mitja de la seva consecució. Quatre alumnes de la mostra seran enregistrats en vídeo les sessions 9 i 12 i els quatre alumnes restants, les sessions 10 i 13 del programa. D'altra banda, es contempla fer una entrevista a cada alumne tutor (Vegeu Annex A) per tal de poder saber quina percepció tenen sobre el seu aprenentatge i a què ho atribueixen, així com poder conèixer les tasques que realitzen a casa. Les mestres que duren a terme les intervencions amb l'alumnat de la mostra, també seran entrevistades (Vegeu Annex B) amb l'objectiu de poder saber quina percepció tenen envers el programa i les actuacions que porten a terme a les sessions. Les entrevistes tindran lloc al final del programa.

Tenint en compte les preguntes de recerca i els instruments de recollida d'informació que s'empraran, es mostra a continuació la taula 2 on s'especifica i es relacionen ambdós aspectes.

Taula 2. Relació entre les preguntes de recerca i els instruments d'avaluació

Pregunta de recerca	Instrument/s
1. Millora l'alumne tutor la seva competència lectora participant en el programa "Llegim i escrivim en parella"?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anàlisi dels resultats previs i posteriors a la prova ACL, contrastant amb l'avaluació que realitza la mestra. També es contempla l'anàlisi dels registres d'autoavaluacions de les parelles amb l'objectiu de trobar evidències de progrés del tutor.</li> </ul>
2. Concep l'alumne tutor aquestes sessions de tutoria com una oportunitat d'aprenentatge per a ell?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistes als alumnes tutors: Es realitzaran al final del programa i se li formularan preguntes en relació a si és conscient del seu propi procés d'aprenentatge en aquestes sessions i fora d'elles, en tant en quant prepari material o bé es documenti sobre alguna qüestió proposada per l'alumne tutorat.</li> <li>• Entrevistes als mestres que guien les sessions: Tindran lloc al final del programa i es pretén conèixer la opinió dels mestres que els guien a les sessions sobre si els alumnes tutors perceben aquest projecte com a una bona manera d'aprendre ensenyant.</li> </ul>
3. Quins són els comportaments dels alumnes tutors previs, durant i posteriors a les sessions de tutoria que li ofereixen oportunitats d'aprenentatge?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistes als alumnes tutors: Es realitzaran al final del programa i es demanarà que expliquin les tasques que fan abans, durant i després de les sessions de tutoria.</li> <li>• Entrevistes als mestres que guien les sessions: Es realitzaran al final del programa i se'ls preguntarà sobre aquelles tasques que</li> </ul>

	<p>aconsellen als alumnes tutors que facin prèvies, durant i posteriors a les sessions de tutoria.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gravacions de les sessions de tutoria: Tindran lloc durant el programa, concretament les sessions 9, 10, 12 i 13. Es pretén observar quines ajudes realitza l'alumne tutor al seu tutorat, quines tasques assumirà fora de la sessió, així com dubtes o demandes del tutorat que contribueixen al seu aprenentatge.</li> </ul>
<p>4. Els mestres que guien aquestes sessions perceben el projecte com una oportunitat d'aprenentatge per a l'alumne tutor?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistes als mestres que guien les sessions: Es realitzaran al final del programa i se'ls formularan preguntes en relació a si perceben el projecte com a útil per a l'alumne tutor en quant al seu aprenentatge, quins aspectes creuen que són els que contribueixen i si creuen que ensenyar per aprendre és una bona forma d'aprendre pels alumnes.</li> </ul>
<p>5. Com actuen els mestres per tal de promoure l'aprenentatge de l'alumne tutor?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistes als mestres que guien les sessions: Es faran al final del programa i hauran d'explicar quines estratègies empren per tal de garantir l'aprenentatge de l'alumne tutor.</li> <li>• Gravacions de les sessions de tutoria: Tindran lloc durant el programa, concretament les sessions 9, 10, 12 i 13. Es pretén observar quines ajudes o guiatge porten a terme els mestres que acompanyen als alumnes tutors en les sessions.</li> </ul>



## 5. Resultats

Per dur a terme l'anàlisi qualitativa de les dades recollides en aquesta investigació s'han confegit una sèrie de categories a partir del marc teòric d'aquesta recerca (Vegeu Annex C), les quals faciliten la recollida dels episodis d'aprendre ensenyant per part de l'alumne tutor que segueix el programa de "Llegim i escrivim en parella".

A continuació, es mostren les dades obtingudes en aquesta investigació en funció a cada pregunta de recerca per donar resposta a cadascuna i assolir l'objectiu general de la investigació.

### Pregunta de recerca 1: Millora la competència lectora?

Per poder donar resposta a la primera pregunta de recerca ha estat necessari comparar els resultats de les proves ACL, prèvies i posteriors, dels alumnes de la mostra del centre seleccionat amb l'objectiu de trobar evidències que demostrin una millora de la competència lectora per part de l'alumne tutor.

A continuació, es mostra la taula 3 on s'inclouen aquestes dades.

Taula 3. Resultats ACL dels alumnes de la mostra

Nivell de competència lectora	Alumne	ACL Prèvia	ACL Posterior	Comparativa
<b>Alt</b>	1	21	23	+2
	2	23	31	+8
	3	14	23	+9
<b>Mitjà</b>	4	14	22	+8
	5	12	21	+9
	6	14	8	-6
<b>Baix</b>	7	10	10	0
	8	-	12	-

Cal esmentar que l'alumne 8 no havia realitzat l'ACL prèvia per motius de salut i només comptem amb la posterior. Quan es va sol·licitar la mostra intencionada de la recerca a la mestra 1, era un altre alumne el seleccionat però al no assistir a la sessió que s'havia de gravar em van proporcionar aquest alumne 8 en aquell mateix moment, sense comptar que no tenia feta l'ACL prèvia.

Tal i com es pot comprovar 5 dels alumnes que han participat en el projecte de “Llegim i escrivim en parella” han millorat quantitativament la seva competència lectora. Només 1 dels alumnes, el 6, el qual pertany al nivell mitjà ha empitjorat aquesta competència. D'altra banda, 1 dels 8 alumnes ha tret la mateixa qualificació que abans de participar en el projecte, el qual és del grup de nivell baix.

A partir d'aquestes dades podem dir que els alumnes que han millorat la seva competència lectora, després de participar en aquest projecte de tutoria entre iguals, han estat els alumnes de nivell alt i mitjà. Aquest resultat, possiblement és degut al grau d'implicació dels alumnes tutors en les seves actuacions ja que mitjançant la interpretació de les dades obtingudes a partir de les gravacions s'ha pogut comprovar com els alumnes que tenen un nivell més alt en competència lectora presenten uns comportaments més complexos que els que tenen un nivell més baix. Mitjançant l'anàlisi dels comportaments dels tutors s'ha pogut observar com els alumnes que pertanyen al nivell baix en comprensió lectora no tendeixen a fer preguntes per afavorir la comprensió del text ni a demanar al tutorat que justifiqui les seves respostes. D'altra banda, la reformulació de preguntes, el guiatge, els exemples que ofereixen i les explicacions proporcionades al tutorat són menys riques que les dels alumnes tutors que pertanyen al grup de nivell alt i mitjà. Tampoc acostumen a activar els coneixements previs dels tutorats ni fer ús de la tècnica PPP i les correccions que realitzen acostumen a ser poc complexes i de baixa qualitat, incloent errors en l'expressió escrita i oral com és el cas de l'alumne 7, el qual corregeix al tutorat perquè escrigui la paraula “vegada” amb “b” (Vegeu Annex F). No acostumen a consultar al diccionari ni a la mestra sobre els dubtes que els sorgeixen, les poques vegades que aquest fet succeeix. D'altra banda, no acostumen a revisar el text que elaboren i deleguen aquesta tasca a la mestra, no assolint una part del seu rol com a ensenyant ni donant lloc a que es produeixin autocorreccions.

Per tant, podríem dir que les actuacions responsables d'aprendre ensenyant requereixen una implicació complexa per part de l'alumne tutor.

## Pregunta de recerca 2: Concep les sessions com una oportunitat d'aprenentatge?

Amb l'objectiu de donar resposta a aquest interrogant haurem de fer referència a les dades obtingudes a partir de les entrevistes realitzades als alumnes i mestres de la mostra (Vegeu Annex D i E).

Les mestres entrevistades creuen que els alumnes tutors no són plenament conscients que aprenen ensenyant als tutorats, però mitjançant les entrevistes realitzades als alumnes de la mostra es confirma que 7 dels 8 alumnes creuen que si aprenen portant a terme el rol de tutor en la parella. Un d'aquests alumnes va respondre que no inicialment, però al demanar-li que ho justificués va canviar d'opinió perquè els seus motius apuntaven al contrari. L'alumne 2 va ser l'únic que va mantenir que no aprenia fent de tutor a les sessions, però sí que ho feia preparant-se els materials a casa.

Al preguntar als alumnes de la mostra sobre els motius que els feien pensar que aprenien tant a les tasques de preparació prèvies a les sessions, com a les pròpies sessions, els resultats són els següents (Taula 4):

Taula 4. Percepció i justificació dels aprenentatges per part del tutor

Alumne			Aprenentatge	Justificació
Nivell alt	Nivell mitjà	Nivell baix		
-	3, 4, 5 i 6	7 i 8	Millora de l'entonació i la pronunciació.	Llegeixen moltes vegades el mateix text.
1	6	-	Coneixements i continguts nous.	Proporcionats pel tutorat.
1 i 2	3, 4, 5 i 6	7 i 8	Nou vocabulari i tipologia de textos.	Preparació prèvia dels materials i la recerca d'informació durant les sessions mitjançant diferents recursos
-	3 i 6	7 i 8	Millora de la fluïdesa i l'expressió escrita.	Expressió oral i escrita, lectura i autocorreccions a les sessions.
1 i 2	3, 4,	7 i 8	Consolidació dels	Adequació de les pistes i

	5 i 6		continguts.	ajudes que ofereixen als tutorats (tècnica PPP), reflexió sobre els continguts a tractar a la sessió, anticipació dels possibles dubtes del tutorat i la preparació per escrit dels materials.
-	6	8	Prendre consciència de les pròpies limitacions.	A les sessions de tutoria davant els dubtes del tutorat.
-	-	7	Capacitat d'empatia.	Portant a terme el rol de tutor.

En general, tots els alumnes de la mostra, amb independència del seu nivell, deixen clar que la preparació prèvia dels materials és un dels factors que ells perceben com a positiu per tal d'adquirir nous coneixements i consolidar els continguts. A banda d'aquesta preparació prèvia, també ho atribueixen al fet d'emprar recursos, com per exemple el diccionari. L'ús de la tècnica PPP també es concebut per als alumnes tutors com a un element important en aquest aprenentatge ja que implica una certa reflexió i comprensió sobre els continguts a tractar. Esmenten, també, el fet d'anticiparse als possibles dubtes del tutorat mentre preparen els materials a casa. L'acte de preparar-se els materials per escrit, afirmen que els ajuda a poder consolidar els continguts. Tant sols alguns alumnes de nivell mitjà i baix consideren que han millorat en l'expressió escrita i en aspectes relatius a la lectura com l'entonació, la pronunciació i la fluïdesa. Només 1 alumne de nivell alt i 1 de nivell mitjà afirma que el tutorat li pot proporcionar coneixement nou durant les sessions. Fent referència al fet de ser conscient de les pròpies limitacions, solament 2 alumnes; 1 de nivell mitjà i 1 de nivell baix, prenen consciència d'aquest fet durant les sessions. En darrer lloc, en relació a un aprenentatge propi de les habilitats socials, tenim a l'alumne 7, el qual va exposar que mitjançant el seu paper com a ensenyant va poder desenvolupar la seva capacitat d'empatia envers els mestres, ja que va poder comprovar com es poden sentir quan els alumnes no tenen un bon comportament.

### **Pregunta de recerca 3: Quins comportaments ofereixen oportunitats d'aprenentatge?**

Per poder donar resposta a aquesta qüestió es tindran en compte les dades obtingudes de les entrevistes als alumnes de la mostra relatives als comportaments previs, durant i posteriors a les sessions de tutoria, així com els fragments que evidencien oportunitats d'aprenentatge per als alumnes tutors en les sessions enregistrades (Vegeu Annex E i F).

En relació a la preparació de materials abans de la sessió de tutoria, tenim que 4 dels 8 alumnes reconeix que no sempre porta els materials que s'ha preparat per escrit, és a dir, que la meitat de la mostra, a certes sessions, no porta cap guia ni material físic o de suport, mentre l'altra meitat dels alumnes afirma que si els porta per escrit perquè els aporta confiança i es senten més preparats, els hi agrada portar un guió amb l'objectiu de poder recordar certs continguts i significats, senten que poden oferir millors ajudes al seu tutorat i poden comprovar la resposta del tutorat a la sessió. Aquest darrer motiu s'ha pogut evidenciar mitjançant les gravacions de les sessions en 6 dels 8 alumnes de la mostra, els quals són: alumne 2, 3, 4, 6, 7 i 8. Tanmateix, és necessari esmentar que la majoria dels alumnes afirma que aquesta preparació de materials previs a la sessió consisteix en respondre les preguntes del full d'activitats que la mestra els proporciona una setmana abans de la sessió i, per tant, no acostumen a buscar continguts que vagin més enllà dels significats de paraules que desconeguin. D'altra banda, a través de les entrevistes, s'ha pogut comprovar com 3 dels 8 alumnes mai s'han trobat amb el fet de no poder respondre a les preguntes del tutorat ja que s'han preparat els materials correctament, mentre que 5 d'ells afirma que a vegades no han preparat bé els materials i desconeixien algun significat, amb la qual cosa han hagut de recórrer al diccionari o bé a la mestra per solucionar-ho.

Tal i com ja hem esmentat anteriorment al llarg del treball, la participació familiar té un paper important en aquesta preparació prèvia de materials per part dels alumnes tutors ja que els seus familiars esdevenen exemples de com els tutors ajuden als tutorats. A l'entrevista de la mestra 1 va quedar constància que els pares reben una petita formació inicial per poder desenvolupar aquesta tasca, en la qual se'ls facilita un full explicatiu que recull aspectes propis del seu rol en aquest programa. Es mostra a continuació, el grau de participació dels familiars dels alumne tutors (Taula 5).

Taula 5. Participació de les famílies en la preparació prèvia dels materials

<b>Nivell de l'alumne</b>	<b>Sempre amb la família</b>	<b>A vegades sols i a vegades amb la família</b>	<b>Mai amb la família</b>
<b>Alt</b>	Alumne 1	-	Alumne 2
<b>Mitjà</b>	Alumne 6	Alumnes 3 i 5	Alumne 4
<b>Baix</b>	Alumne 7	Alumne 8	-

Centrant-nos en les pròpies sessions i amb l'objectiu de poder esbrinar quins són els comportaments dels tutors que els ofereixen oportunitats d'aprendre, farem referència als episodis recollits a les gravacions de les sessions de tutoria (Vegeu Annex F). Aquests comportaments observats i analitzats responen a la categoria d'ajudes fetes al tutorat, feedback i qüestionament.

A continuació, es recull a la taula 6, els diferents comportaments analitzats al llarg de les sessions per part dels tutors, la freqüència d'aquests i exemples que els justifiquen.

Comportaments	Freqüència total (nº vegades i %)	Exemple
1. Fer preguntes sobre el text per afavorir la comprensió del tutorat demanant la seva justificació.	13 (4,90%)	“Tu creus que el zoo estarà obert? Per què?”
2. Reformulació de preguntes per garantir la comprensió del text.	9 (3,38%)	“Quin dia podem anar a les nou del matí? / A les nou del matí quins dies estaran oberts?”
3. Guiatge a través de preguntes per tal que el tutorat pugui conèixer o entendre un concepte, idea o contingut.	11 (4,14%)	“Saps què és un poema?”
4. Activació dels coneixements previs mitjançant preguntes.	5 (1,88%)	“Quin d'aquests llibres creus que t'agradaria més llegint els títols? Per què?”
5. Posar exemples sobre el tema o contingut.	29 (10,91%)	“Paraules que rimin com fosc i por.”
6. Oferir pistes al tutorat emprant la tècnica PPP amb l'objectiu que s'autocorregeixi.	17 (6,40%)	“Estàs segura que no estarà obert?”
7. Dur a terme correccions sobre aspectes propis de l'expressió escrita i oral (ortografia, vocabulari, pronunciació, entonació, estructuració del text).	48 (18,05%)	“Sales no, sabés, això és una <b>.”
8. Explicació de tasques, continguts, conceptes i paraules afavorint la comprensió de la tasca.	7 (2,63%)	“Autor vol dir que escriu i la traductora que tradueix l'idioma.”
9. Guiatge del tutorat mitjançant ajudes que el facin fer l'activitat.	17 (6,40%)	“Pot ser que sigui de por perquè es d'aventura i veu coses estranyes.”
10. Revisió les tasques fetes: reflexió, solució autònoma de conflictes cognitius ja sigui amb l'ajuda del tutorat, la	32 (12,04%)	“Hi havia fantas... espera, fantasma en català és fantasma?” (dirigint-se als companys i posteriorment a

mestra o recursos materials com el diccionari i identificació de les pròpies llacunes.		la mestra 1)
11. Revisar la coherència de l'escrit.	4 (1,50%)	"Entrevista... a qui? Al veterinari."
12. Revisió del material preparat abans de la sessió i comprovació de les respostes donades pel tutorat.	11 (4,14%)	"No blau no" (mira els seus materials) i la tutorada respon negre i ella ho confirma.
13. Dictar idees per tal que el tutorat les copiï.	7 (2,63%)	"Jo posaria m'agradaria fer-te una entrevista, posa-ho allà."
14. Escriure parts del text de l'activitat o paraules concretes.	2 (0,75%)	"No mira...(escrivint la paraula)"
15. Explicació d'una tècnica nova pel tutorat amb l'objectiu que la incorpori en l'escrit.	1 (0,37%)	"La comparació és com dir: ets vermella com una rosa."
16. Realitzar aclariments.	2 (0,75%)	"La torre dels moros és aquest i l'altre és d'aquest."
17. Preguntar aspectes personals al tutorat per obtenir informació o dades amb l'objectiu de fer tasca.	2 (0,75%)	"Ah i aquí a baix pots posar com et sentiries si se t'escapes la bota."
18. Autocorreccions.	5 (1,88%)	"No espera, esborra això... a qui li fem l'entrevista?"
19. Ajuda al tutorat en la formulació de preguntes.	1 (0,37%)	"Pots posar... Quanta quantitat li dóna de menjar?"
20. Ajuda basada en tornar a llegir el text per recordar-li al tutorat la informació requerida.	3 (1,13%)	"D'aquest llibre quin és el personatge principal? Has escoltat quan llegia? Te'l torno a llegir."
21. Identificació de paraules que contenen lletres que no sonen o varien el so en relació a com s'escriuen per tal d'ajudar al tutorat en la seva escriptura.	2 (0,75%)	"Sortir la bota... s'escriu soortirrrr amb <o> i <r>."
22. Consells sobre presentació i elements relatius als formats.	6 (2,25%)	"Posem guionets a cada pregunta."



<b>23. Donar opinions argumentades.</b>	2 (0,75%)	“A mi m’agradaria aquest llibre perquè tracta de secrets molt esgarrifosos que no poden sortir a la llum.”
<b>24. Interès pels coneixements previs del tutorat per tal de prendre’ls com a punt de partida en el seu guiatge.</b>	2 (0,75%)	“Alguna vegada has recomanat algun llibre?”
<b>25. Oferir diversitat d’opcions al tutorat, capacitat de generalitzar.</b>	1 (0,37%)	“De quin tema va? Va de princeses, de secrets?”
<b>26. Capacitat de situar al tutorat com a protagonista de la situació per tal que aquest pugui empatitzar i realitzar la tasca correctament de manera més fàcil.</b>	2 (0,75%)	“Tu com creus que et sentiries si hi hagués llamps, t’espantaries una mica?”
<b>27. Recordatoris sobre aspectes ortogràfics, avançant-se.</b>	2 (0,75%)	“A buscar con <b>”
<b>28. Buscar i oferir sinònims.</b>	1 (0,37%)	“Esglai és com por, en comptes de posar dues vegades por, a l’altre han posat esglai.”
<b>29. Desglossar frases perquè el tutorat pugui trobar les paraules clau del text.</b>	1 (0,37%)	“Amb un tro fent rebombori: amb no és, tro i rebombori? Tu què creus?”
<b>30. Capacitat d’autoavaluació i explicació al tutorat dels ítems i motius d’aquesta.</b>	2 (0,75%)	“Això vol dir: si no fas servir tenir que... no ho hem fet servir, no?”
<b>31. Rebre ajuda del tutorat en qüestions de lectura o escriptura.</b>	3 (1,13%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mireu el ... – tutora.</li> <li>- Mireu el següent text- tutorada.</li> <li>- Gràcies. El següent text.- tutora.</li> </ul>
<b>4 Desenvolupar conceptes a partir d’informacions procedents d’altres àmbits o àrees de coneixement.</b>	1 (0,37%)	“Arreu del món... només tens família a Catalunya o arreu d’Espanya? Si és Almeria és arreu del món...Tu tens una casa allà, no?”
<b>5 Correcció ortogràfica anticipada.</b>	3 (1,13%)	“segur, amb la <u>, eh?”

<b>6 Correccions del tutorat al tutor.</b>	2 (0,75%)	“Àbit, no, àbitre!”
<b>7 Ajudes en bastida.</b>	3 (1,13%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que volia fer aventures. – Tutorada.</li> <li>- Que volia fer no, volia tenir aventures. Anem a poc a poc, per exemple: quan anava pujant hi havia una sala molt gran on hi havia mostres...- Tutor.</li> <li>- Fantasmes - Tutorada.</li> <li>- Val, monstres i fantasmes... - Tutor.</li> </ul>
<b>8 Generació d’inferències.</b>	7 (2,63%)	“D’aquest llibre el personatge principal és aquest perquè diu: el Llorenç gran, coneixedor del territori...”

Taula 6. Comportaments i la seva freqüència total.

Passem a mostrar la taula 7, on s'especifica la freqüència de cada comportament en funció de l'alumne, els quals estan dividits segons el seu nivell de comprensió lectora.

Taula 7. Freqüència dels comportaments segons els nivells dels alumnes.

Comportaments	Alumnes								Freqüència
	Nivell alt			Nivell mitjà			Nivell baix		
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	
1. Fer preguntes sobre el text per afavorir la comprensió del tutorat demanant la seva justificació.	2	2	2	2	2	2	-	1	
2. Reformulació de preguntes per garantir la comprensió del text.	2	-	1	2	2	-	1	1	
3. Guiatge a través de preguntes per tal que el tutorat pugui conèixer o entendre un concepte, idea o contingut.	1	2	1	-	5	-	1	1	
4. Activació dels coneixements previs mitjançant preguntes.	1	1	1	1	-	1	-	-	
5. Posar exemples sobre el tema o contingut.	4	4	2	2	7	5	1	4	
6. Oferir pistes al tutorat emprant la tècnica PPP amb l'objectiu que s'autocorregeixi.	1	-	4	1	3	6	1	1	
7. Dur a terme correccions sobre aspectes propis de l'expressió escrita i oral (ortografia, vocabulari, pronunciació, entonació, estructuració del text).	8	6	5	8	4	11	1	5	
8. Explicació de tasques, continguts, conceptes i paraules afavorint la comprensió de la tasca.	1	1	-	1	1	1	1	1	

9. Guiatge del tutorat mitjançant ajudes que el facin fer l'activitat.	2	2	3	1	3	4	1	1
10. Revisió les tasques fetes: reflexió, solució autònoma de conflictes cognitius ja sigui amb l'ajuda del tutorat, la mestra o recursos materials com el diccionari i identificació de les pròpies llacunes.	4	4	5	2	6	4	3	4
11. Revisar la coherència de l'escrit.	-	1	2	-	-	1	-	-
12. Revisió del material preparat abans de la sessió i comprovació de les respostes donades pel tutorat.	-	2	1	1	-	4	2	1
13. Dictar idees per tal que el tutorat les copii.	1	2	-	2	1	-	1	-
14. Escriure parts del text de l'activitat o paraules concretes.	-	-	1	-	-	-	-	1
15. Explicació d'una tècnica nova pel tutorat amb l'objectiu que la incorpori en l'escrit.	1	-	-	-	-	-	-	-
16. Realitzar aclariments.	-	1	-	-	-	-	-	1
17. Preguntar aspectes personals al tutorat per obtenir informació o dades amb l'objectiu de fer tasca.	1	-	-	-	-	-	-	1
18. Autocorreccions.	-	2	2	1	-	-	-	-
19. Ajuda al tutorat en la formulació de preguntes.	-	1	-	-	-	-	-	-
20. Ajuda basada en tornar a llegir el text per recordar-li al tutorat la informació requerida.	-	-	-	-	1	-	-	2
21. Identificació de paraules que contenen lletres que no sonen o varien el so en relació a com s'escriuen per tal d'ajudar al tutorat en la seva escriptura.	-	1	-	-	-	1	-	-

22. Consells sobre presentació i elements relatius als formats.	-	1	1	-	1	1	1	1
23. Donar opinions argumentades.	-	-	-	1	-	-	-	1
24. Interès pels coneixements previs del tutorat per tal de prendre'ls com a punt de partida en el seu guiatge.	-	-	-	1	1	-	-	-
25. Oferir diversitat d'opcions al tutorat, capacitat de generalitzar.	-	-	-	-	1	-	-	-
26. Capacitat de situar al tutorat com a protagonista de la situació per tal que aquest pugui empatitzar i realitzar la tasca correctament de manera més fàcil.	-	-	-	-	2	-	-	-
27. Recordatoris sobre aspectes ortogràfics, avançant-se.	-	1	-	-	1	-	-	-
28. Buscar i oferir sinònims.	-	-	-	-	1	-	-	-
29. Desglossar frases perquè el tutorat pugui trobar les paraules clau del text.	-	-	-	-	1	-	-	-
30. Capacitat d'autoavaluació i explicació al tutorat dels ítems i motius d'aquesta.	-	-	-	-	-	2	-	-
31. Rebre ajuda del tutorat en qüestions de lectura o escriptura.	-	1	-	-	-	1	-	1
32. Desenvolupar conceptes a partir d'informacions procedents d'altres àmbits o àrees de coneixement.	-	-	-	-	-	1	-	-
33. Correcció ortogràfica anticipada.	-	-	-	-	-	-	2	1
34. Correccions del tutorat al tutor.	-	-	-	-	-	-	1	1
35. Ajudes en bastida.	-	1	2	-	-	-	-	-

---

**36. Generació d'inferències.**

1 - 1 1 1 1 1 1

---

Nota. A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 i A8 fa referència a l'alumne en qüestió, en tant que A1 serà Alumne 1 i així successivament.

A partir dels resultats obtinguts, es pot veure com els comportaments que més es repeteixen al llarg de les sessions de tutoria són: posar exemples sobre el tema, oferir pistes mitjançant la tècnica PPP, dur a terme correccions d'expressió oral i escrita, guiatge a través d'ajudes i revisió de la feina feta.

Cal esmentar que durant totes les sessions els alumnes llegeixen diverses vegades la lectura i text proposat al full d'activitats, els quals inclouen diferents tipologies de text. D'altra banda, la implicació en l'elaboració del full d'activitats per part del tutor és present en tots els casos, donant-se un feedback constant i escolta activa. Tots els tutors mostren responsabilitat en el seu rol i intenten motivar al seu tutorat a través del seu guiatge. No obstant, el grau d'implicació pot variar en funció de l'alumne tutor, així com el número d'ajudes que ofereix al seu tutorat i la qualitat d'aquestes (Vegeu Annex F).

En general, les ajudes analitzades que es basen en el qüestionament, cal esmentar que no acostumen a ser de caire profund i que més aviat acostumen a tenir l'objectiu de guiar l'activitat en quant a idees preconcebudes, pistes per tal de corregir faltes d'ortografia o demanar la justificació d'una opinió o resposta. Tanmateix, s'han pogut trobar dos episodis de 2 alumnes diferents, el 2 (nivell alt) i el 3 (nivell mitjà), els quals si han portat a terme ajudes en bastida a través d'una activitat que consistia en crear una història. En aquests casos ambdós membres de la parella van aportant idees sobre la trama de la narració i van donant la seva opinió respecte a quina seria la millor opció de les que es plantegen. És plenament un escenari basat en una estructura dialògica que permet la construcció reflexiva del coneixement. Generalment, en ambdós casos, es pot observar com és el tutor qui acostuma a explicar certs significats de paraules, aspectes ortogràfics i coherència del text però, si bé és cert que en el cas de l'alumne 2 és la tutorada qui fa reflexionar al tutor constantment sobre els signes de puntuació del text creat.

Fent referència a aquesta construcció reflexiva de coneixement, cal esmentar que la percepció de la mestra 1 entrevistada, és que s'acostuma a donar solament en els alumnes que tenen un nivell alt i que depèn en major grau de la motivació i participació de l'alumne tutorat, mentre que la mestra 2 afirma que es dona a la part de "l'escrivim" ja que han de crear textos (Vegeu Annex D). En quant als alumnes de la mostra, mitjançant les entrevistes, 7 alumnes reconeixen que havien arribat a aquest procés d'aprenentatge, 4 dels quals afirma que amb poca freqüència i 3 d'aquest alumnes relaten un exemple sobre aquest procés, en el qual han anat ampliant la idea inicial

aportant coneixement ambdós membres de la parella. L'alumne 7 refereix que ha succeït poques vegades perquè l'activitat havia de ser motivadora i la majoria no li semblaven (Vegeu Annex E).

Seguint amb aspectes relacionats amb la motivació que poden despertar aquestes sessions de tutoria, tenim que mitjançant les entrevistes als alumnes, tant sols 2 dels 8 van respondre que a vegades ampliava per curiositat la informació a casa sobre algun contingut tractat a la sessió, un altre alumne no ho recorda amb claredat i la resta responia fermament que mai havia aprofundit sobre cap contingut de manera posterior a la sessió (Vegeu Annex E).

#### **Pregunta de recerca 4: Perceben els mestres el programa com una oportunitat d'aprenentatge per a l'alumne tutor?**

Per abordar aquest tema serà necessari tenir en compte les categories que recullen la informació procedent de les entrevistes respecte a la percepció dels docents que guien les sessions i als comportaments que creuen que són favorables pel tutor (Vegeu Annex D).

La mestra 1 concep que portar a terme aquest projecte és una oportunitat d'aprenentatge per l'alumne tutor perquè ha de preparar els materials prèviament a casa amb el tutor familiar; el qual esdevé un model de tutor per a ell, ha de llegir diverses vegades el text sobre el qual gira la sessió i ha d'oferir ajudes al seu tutorat fent ús de la tècnica PPP. No obstant, pensa que quan més aprenentatge es dona en l'alumne tutor és abans de la sessió de tutoria perquè ha de preparar tots els materials necessaris.

La mestra 2 té una percepció diferent ja que afirma que només poden aprendre mentre es preparen els materials abans de la sessió perquè durant aquestes és improbable que els tutorats puguin ensenyar-li aspectes pròpiament lingüístics als tutors. Després de preguntar-li sobre el fet que els tutorats puguin plantejar qüestions que contribueixin en l'aprenentatge del tutor, va respondre afirmativament al·legant que possiblement els ajudarien a fixar els seus coneixements previs, en tot cas. D'altra banda, va esmentar la necessitat evident que l'alumne tutor sigui responsable en la seva tasca i es doni l'escolta activa entre els membres de la parella.



En resum, veiem com ambdues mestres opinen que els alumnes tutors aprenen en major grau mentre preparen els materials per a la sessió de tutoria que no pas oferint i rebent ajudes en aquestes i els processos cognitius que de elles se'n deriven.

### **Pregunta de recerca 5: Com promouen els mestres l'aprenentatge de l'alumne tutor?**

Fent referència a la última pregunta de recerca que ha guiat la investigació tindrem en compte les dades obtingudes a partir de les entrevistes a les mestres i l'enregistrament en vídeo de les sessions de tutoria (Vegeu Annex D i F).

Per tractar de definir el tipus d'intervenció que porten a terme els mestres que guien les sessions d'aquest projecte és necessari incloure la formació prèvia que reben els alumnes tutors sobre el seu rol. Abans d'iniciar les sessions de tutoria els alumnes tutors han estat formats per oferir ajudes al seu tutorat aplicant la tècnica PPP, recomanada pel projecte "Llegim i escrivim en parella". D'altra banda, coneixen els passos que han de seguir a la sessió, així com certs aspectes comportamentals com mantenir el contacte visual, comunicació fluïda, interès per la tasca, control del temps, implicació activa en l'aprenentatge del tutorat, donar reforços positius al tutorat i preparar els materials abans de la sessió.

Centrant-nos en el propi guiatge o estratègies que els mestres del centre fan servir abans, durant i després de les sessions de tutoria sabem a partir de les entrevistes que se'ls han realitzat que al començar el projecte, la mestra 1 (tutora dels alumnes tutors) feia als alumnes tutors que es preparassin les sessions de manera escrita per consolidar els continguts però que es feia molt dens i que, progressivament, ha anat deixant que els tutors es preparin els materials com creguin convenient, ja sigui escrit o oral. També va afegir que si alguna setmana disposava de més temps a classe preparaven les preguntes més complexes del full d'activitats tots plegats a l'escola.

Fent referència a les sessions de tutoria ambdues mestres coincideixen i es pot assegurar mitjançant l'anàlisi de les gravacions que van passant per les diferents parelles comprovant que no s'oblidin cap pas i els hi formulen preguntes de comprensió, així com revisen els materials escrits per evitar faltes d'ortografia i assegurar la coherència del text. Tal i com s'ha pogut analitzar en les gravacions de les sessions ambdues mestres porten a terme una correcció en veu alta, justificada i amb exemples per tal de facilitar la comprensió dels alumnes. Cal esmentar que la

majoria de vegades que es realitza aquesta tasca és l'alumne tutor qui resta més atent als possibles comentaris de millora. Un altre aspecte que tenen en compte les docents és la temporalització de la sessió, van avisant a les parelles dels passos a seguir perquè hi ha moltes que no controlen el factor temps i no podrien finalitzar a temps les activitats. Cal esmentar que abans de començar la sessió, a vegades, les mestres avisaven de l'ús de la tècnica PPP. Durant la sessió comproven que les parelles hagin entès la tasca que han de fer i de tant en quant van passant per comprovar que es va realitzant amb èxit. D'altra banda, realitzen sempre que sigui necessari explicacions sobre els continguts a treballar a la sessió, tot incloent exemples. Cal esmentar que molts dels alumnes tutors demanaven ajuda sobre aspectes que desconeixien en comptes de cercar al diccionari o a Internet i eren les mestres, a dos dels casos concrets, les que anaven al diccionari a buscar-ho en comptes dels alumnes tutors. Un altre aspecte que es dona a les diferents sessions de "l'escrivim" és el fet de proporcionar consells als alumnes sobre aspectes de presentació, tals com: marges, full de pauta, títols, grandària de la lletra, etc. També s'inclouen en aquesta part de la sessió l'explicació de la base d'orientació que les parelles han d'omplir quan realitzin la revisió del text creat, a banda de recordar periòdicament a les sessions que el tutor no pot escriure res i ho ha de fer el tutorat. Es comprova habitualment la participació dels dos membres de la parella en la realització de tasques i la importància que el tutor revisi el text del tutorat constantment. Gairebé totes les parelles analitzades rebien felicitacions per tal de motivar-les i animar-les en la seva feina.

En quant a les tasques posteriors, cap de les dues mestres porten a terme o promouen cap tipus d'activitat o reflexió per manca de temps.

Pel que fa a la concepció de les mestres del centre sobre l'efectivitat del projecte esmentar que mitjançant les entrevistes hem pogut conèixer que ambdues tenen una opinió positiva sobre aquest i els hi ha agradat molt participar-hi. No obstant, la mestra 1 fa referència a un aspecte sobre el que presenta incertesa, el fet que els alumnes amb un nivell més baix no estiguin tan motivats i la seva predisposició sigui més baixa i pugui afectar negativament al seu aprenentatge esdevenint menys fructífer. Pensa que els alumnes que pertanyen al nivell alt o mitjà hauran millorat i que els baixos possiblement no, degut a la seva manca de motivació. Tanmateix, opina que no sap si aquestes millores seran gràcies al projecte, a les diferents tasques i continguts que realitzen a les classes o bé a tots dos factors. La mestra 2, en canvi va exposar que tenia una opinió positiva envers el projecte perquè ha pogut comprovar al llarg de les

sessions com les parelles conversen molt i en aquests diàlegs s'ofereixen ajudes que contribueixen al seu aprenentatge.

En darrer lloc, tenint en compte les indicacions donades per la formadora del programa, les mestres de la mostra ens han confirmat que la única tasca que no realitzen per manca de temps i complexitat de la mateixa és l'avaluació mitjançant la graella que els van facilitar a l'inici del programa. Ambdues esmenten que prefereixen fer un seguiment més exhaustiu de les parelles al llarg de les sessions i oferir un guiatge de més qualitat que no pas omplir la graella d'avaluació. La mestra 2 explica que després d'unes quantes sessions de tutoria és fàcil omplir-la fora d'horari perquè acaba coneixent als alumnes després de tant observar-los.

## 7. Conclusions

Després d'haver dut a terme aquesta investigació podem concloure que els alumnes tutors que més motivats es mostren envers el projecte i el seu rol, així com els que realitzen una sèrie de tasques prèvies a la sessió per tal de preparar el material necessari per oferir ajudes al seu tutorat i participen activament durant les sessions de tutoria són els que més aprenen i milloren en la competència lectora i escriptora. Tanmateix, hem pogut observar a partir de les dades obtingudes mitjançant la comparativa de les ACL prèvies i posteriors que els alumnes tutors que més s'implicaven en el procés generant inferències i ajudes en bastida són els que més han augmentat en les competències abans esmentades. Per tant, podríem dir que les actuacions responsables d'aprendre ensenyant requereixen una implicació complexa per part de l'alumne tutor. Tal i com afirmaven Roscoe i Chi (2007), l'ensenyant que s'implica en l'explicació, sempre sobre un escenari d'interacció amb l'aprenent, es veu immers en un procés de construcció reflexiva del coneixement (*reflective knowledge-building*) que el porta a l'aprenentatge i depenent de la riquesa d'aquestes explicacions contribuirà en major o menor grau al seu aprenentatge.

No obstant, un factor que no era objecte d'estudi però s'ha pogut observar mentre es realitzava l'anàlisi de dades és que l'actitud del tutorat també influeix en l'aprenentatge del tutor perquè quan el tutorat no mostra interès ni és participatiu, el tutor presenta més dificultats per poder dur a terme un guiatge que propiciï un aprenentatge fructífer. A més, aquest fet fa que el feedback i la interacció esdevingui pobre per ambdós membres de la parella. En canvi, quan els dos membres són molt participatius els resultats d'aquests diàlegs són excel·lents, donant lloc a una construcció reflexiva del coneixement.

Un altre aspecte a comentar és el qüestionament que es dona a les sessions, el qual no acaba d'incloure preguntes profundes en general, caldria investigar si tutor i tutorat han estat formats en aquest aspecte ja que és difícil pensar que sense formació en aquest àmbit concret puguin pensar i fer preguntes d'aquest tipus. Possiblement, si els alumnes tutors rebessin dins la formació inicial uns consells i practiquessin sobre com fer i respondre preguntes profundes, aquests les farien servir durant les sessions de tutoria, incrementant així la qualitat de les ajudes i en definitiva del seu aprenentatge. Es comparteix, per tant, la idea amb l'autor Duran (2014), el qual afirma que els alumnes tutors cal que rebin una formació inicial sobre com dur a terme el seu rol i com ensenyar, ja sigui a través de modelatge o recursos didàctics, així com el fet de

rebre feedback per part del tutorat i del docent sobre la seva actuació com a ensenyant.

S'ha pogut observar com els alumnes tutors si han estat formats per fer ús de la tècnica PPP, la qual s'ha emprat per gairebé tots els alumnes de la mostra a certes ajudes. No obstant, la majoria de correccions no s'acabaven de basar en aquesta tècnica i optaven per corregir directament.

Cal esmentar que cap alumne tutor ha elaborat cap full d'activitats perquè la mestra no ho havia contemplat en la programació de les sessions. Aquest fet pot ser degut a que les mestres no acaben de traspasar plenament el seu rol d'ensenyant als alumnes tutors, ja sigui perquè no acaben de veure capaç a l'alumne tutor que pugui dur a terme aquest paper o bé perquè no entenen que aprenen ensenyant, la qual cosa fa que no reconguin aquest rol. Tal i com afirma Duran (2014), el canvi en el sistema educatiu que suposa aquesta pràctica pot presentar elements negatius que provinquin de les concepcions del professorat i que dificultin o fins i tot anul·lin aquesta praxis i els seus avantatges en l'alumnat que ensenya.

Fent referència a les tasques posteriors a l'ensenyament esmentar que els alumnes no realitzen cap activitat ja que les mestres no ho contempnen per motius de temps, la qual cosa fa que el fet de reflexionar sobre els aspectes que l'alumne tutor sabia i allò que no i per tant ha d'aprendre, així com el fet d'aprofundir en la comprensió dels continguts, resti una part de l'aprenentatge inexistent.

Una vegada realitzada la investigació podríem destacar com a aspectes a millorar, d'una banda, que la mostra podria haver estat més àmplia per tal d'haver pogut obtenir uns resultats més sòlids. D'altra banda, s'hauria d'haver assegurat que tots els alumnes de la mostra havien dut a terme les proves ACL prèvies ja que tal i com s'ha comentat a l'apartat de resultats va haver-hi un alumne que no l'havia realitzat, comportant una mostra pobre sobre el nivell baix en comprensió lectora.

En definitiva, un factor que si ha quedat demostrat gràcies a aquesta investigació és que l'alumne tutor esdevé un gran recurs per tal d'atendre a la diversitat ja que cada alumne tutorat rep una atenció personalitzada per part del seu tutor, la qual cosa fa que els docents puguin realitzar un guiatge de més qualitat i dur a terme un rol de facilitador més potent. Són, per tant, els propis alumnes els que amb una bona formació poden esdevenir grans ensenyants i aprenents alhora, aprofitant les

diferències que existeixen entre ells, contribuint així a un propi procés d'aprenentatge significatiu i de qualitat per a tots.

## 8. Consideracions finals

Al llarg d'aquest Grau en Educació Primària he pogut conèixer diferents metodologies a emprar dins d'una aula, però sempre he volgut aprofundir en l'aprenentatge entre iguals, més concretament, en la tutoria entre iguals amb l'objectiu de poder portar-la a terme professionalment en un futur ja que penso que és un bon recurs pels mestres i alumnes. El fet d'aprofitar als alumnes com a ensenyants sempre m'ha semblat una eina eficaç per tal de combatre les grans ràtios a les que els docents s'han d'enfrontar cada dia i atendre adequadament les diferents necessitats educatives de cada alumne. Tot i la meua postura envers aquesta temàtica, volia investigar si realment els alumnes que ensenyen, en aquest cas els tutors, també aprenien i milloraven altres competències i habilitats diferents de les socials ja que són moltes les persones que ho posen en dubte. Veritablement he pogut reflexionar sobre quins són els elements que potencien l'aprenentatge de l'alumne tutor, a partir de l'observació i anàlisi de la realitat concreta escollida, esdevenint així més competent en la meua professió ja que gràcies a aquesta recerca i a altres sobre les que m'he documentat per realitzar aquest treball tinc les evidències necessàries per poder defensar rigorosament l'aprenentatge entre iguals, més concretament la tutoria entre iguals, i poder dur a terme aquesta metodologia de manera eficient en un futur.

En general, ha estat un treball molt enriquidor per a mi ja que m'ha permès aprendre i gaudir mentre ho realitzava. Crec que els alumnes són un recurs òptim per tal de garantir una educació d'equitat ja que, les ràtios actuals fan que resulti una tasca molt difícil el fet de poder arribar a tots els alumnes oferint les ajudes necessàries a cadascun. Gràcies a aquesta metodologia tots els alumnes poden ser atesos i gaudir d'unes ajudes individuals i ajustades per part del seu alumne tutor, el qual sempre va guiat per un docent, fent que aquest pugui realitzar de millor manera les seves funcions de guia i facilitador d'entorns rics que promoguin l'aprenentatge dels alumnes.

Per concloure aquest treball, m'agradaria agrair a les mestres que porten a terme el programa "Llegim i escrivim en parella" a l'escola 25 de Setembre de Rubí, tota l'ajuda donada al llarg d'aquesta investigació i el fet que sempre hagin estat disponibles i atentes, en especial a la mestra Carme Navas, tutora dels alumnes de la mostra, la qual m'ha facilitat especialment tots els aspectes de logística perquè pogués dur a terme més fàcilment la meua recerca. També voldria agrair el guiatge proporcionat al llarg de la meua investigació al meu tutor David Duran Gisbert, el qual ha promogut la creació d'un espai dedicat a l'aprenentatge entre iguals potenciant una sèrie de

trobades amb la resta de companys que també duïen a terme la seva recerca, oferint-nos oportunitats de participar i aprendre de les altres recerques, aprenent de les nostres diferències i fent-nos partícips i protagonistes dels efectes tan beneficiosos que se'n deriven d'aquesta pràctica.



## 9. Referències bibliogràfiques

- Duran, D. (coord.); Blanch, S.; Corcelles, M.; Flores, M.; Merino, E.; Oller, M. i Utset, M. (2013). *Llegim i escrivim en parella. Un programa de tutoria entre iguals, amb implicació familiar, per a la competència lectora*. Barcelona: Publicacions de l'ICE de la UAB.
- Duran, D. (2014). *Aprender enseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea.
- Duran, D. (2015). Tutoría entre iguales: compartir la capacidad de enseñar con los alumnos. En R.M. Mayordomo y J. Onrubia (coords.). *El aprendizaje cooperativo* (pp. 191-228). Barcelona: UOC.
- Giné, C. (coord.); Duran, D.; Font, J.; Miquel, E. (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- 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.

## ANNEXOS

### Annex A. Entrevista alumne

#### Entrevista alumne/a

1. Què fas abans de la sessió de tutoria?
2. Pre pares a casa materials o explicacions per al teu tutorat? Quines? Ho fas sol/a o amb l'ajuda d'alguna persona?
3. Si les fas, aquestes tasques de preparació a casa, les fas perquè te les demana el tutorat, la mestra o per un altre motiu? Si és per una altra raó, quina és?
4. Creus que en preparant-te les explicacions o el material tu aprens? Per què? Pots posar un exemple?
5. Durant les sessions de tutoria com ajudes al teu tutorat per tal que aprengui? Penses que tu també aprens ajudant-lo en les sessions de tutoria? Podries dir algun exemple?
6. En aquestes ajudes, ell et respon i a vegades et torna a fer una altra pregunta i seguiu aprofundint sobre algun aspecte o tema? Creus que mitjançant aquest diàleg aprens? Per què? (seqüència vídeo a mode d'exemple)
7. El teu tutorat t'ha preguntat coses que tu no saps? Què has fet?
8. Has buscat alguna vegada informació a casa per curiositat sobre algun tema que hagi sorgit a les sessions de tutoria? Digues algun exemple
9. Has fet algun "Full d'activitats"? Et va resultar fàcil? Quins aspectes van ajudar-te a aprendre mentre el feies?
10. Penses que has millorat la teva competència lectora d'ençà que vas començar el programa "Llegim i escrivim en parella"? A què creus que es degut?
11. T'agradaria comentar algun aspecte sobre el teu paper de tutor que no hàgim tractat a l'entrevista?

## Annex B. Entrevista mestre

### Entrevista mestre/a

1. Quines tasques prèvies a la sessió de tutoria aconselles que els alumnes tutors facin per tal de contribuir al seu procés d'aprenentatge ensenyant? Comproves que les facin? Creus que les fan?
2. Durant la sessió de tutoria hi ha algun comportament que promous en els alumnes tutors? Amb quin objectiu?
3. Creus que els alumnes tutors perceben aquestes sessions de tutoria entre iguals com a una bona manera d'aprendre ensenyant? Podries dir algun exemple?
4. Quins factors i comportaments creus que contribueixen a millorar la competència lectora dels alumnes tutors que segueixen aquest projecte?
5. Creus que, en les sessions de tutoria, es dona un feedback entre les parelles a través del qual construeixen conjuntament coneixement sobre allò que estan tractant de manera reflexiva? En cas afirmatiu, quan i per què?
6. Quines tasques posteriors a la sessió de tutoria aconselles que els alumnes tutors realitzin per tal de contribuir al seu procés d'aprenentatge ensenyant?
7. Quines estratègies empres com a mestre per tal de garantir l'aprenentatge de l'alumne tutor en aquestes sessions o fora d'elles respecte el projecte?
8. Segueixes les pautes indicades per la formadora de mestres del projecte? En cas de no seguir-les totes, quines no i per què?
9. Quina opinió et mereix aquest projecte? Creus que els alumnes tutors aprenen mentre ensenyen? Per què?
10. T'agradaria afegir un comentari sobre algun aspecte que no s'hagi tractat a l'entrevista i trobis rellevant envers l'aprenentatge de l'alumne tutor?

## Annex C. Categories de la recerca

- C1. Formació prèvia del alumne tutor en el seu rol.
- C2. Consciència de l'alumne tutor sobre el fet d'aprendre ensenyant.
- C3. Justificació de l'alumne tutor sobre els aspectes i tasques prèvies, durant i posteriors a les sessions que afavoreixen al fet d'aprendre ensenyant.
- C4. Realització d'una construcció reflexiva del coneixement a les sessions.
- C5. Preparació de tasques i materials previs a la sessió de tutoria.
- C6. Identificació de les pròpies llacunes sobre els continguts a tractar a la sessió.
- C7. Participació familiar en les tasques prèvies a la sessió.
- C8. Es donen ajudes, feedback i qüestionament a les sessions.
- C9. Generació d'inferències i ajudes en bastida.
- C10. L'alumne tutor mostra inquietuds, s'autoavalua i amplia o corregeix els seus coneixements a posteriori.
- C11. Percepció dels docents que guien les sessions sobre les oportunitats d'aprenentatge de l'alumne tutor.
- C12. Factors de comportament que els docents entenen que afavoreixen a l'aprenentatge del tutor.
- C13. Guiatge/estratègies dels docents envers els alumnes tutors abans, durant i després de les sessions de tutoria.
- C14. Concepció dels docents sobre l'efectivitat del projecte.
- C15. Seguiment de les indicacions proporcionades per la formadora per part dels docents.

## Annex D. Dades recollides de les entrevistes als mestres

<b>C1</b>	Mestra 1 vídeo 2 minut 4:40; es demostra que els alumnes que duen a terme el rol de tutor han estat formats per donar ajudes al seu tutorat aplicant la tècnica PPP, recomanada pel projecte "Llegim i escrivim en parella".
<b>C2</b>	Mestra 1 vídeo 2 minut 4:03; la mestra dels alumnes tutors mostra la seva percepció sobre aquest fet deixant patent que creu que els alumnes tutors no són plenament conscients que aprenen a través d'ensenyar als seus tutorats tot i facin graelles d'autoavaluació.
	Mestra 2 vídeo 3 minut 1:58; expressa el seu desconeixement sobre el tema tot i que refereix que a vegades ho parlen amb els alumnes però no sap esmentar cap exemple o cas concret.
<b>C4</b>	Mestra 1 vídeo 2 minut 6:30; manifesta la seva creença que tant sols es dóna en els alumnes més potents i que presenten un nivell més alt, també, puntualitza dient que sobretot depèn de la participació i l'actitud de l'alumne tutorat. Segons aquesta mestra la resta d'alumnes es limita a respondre les preguntes de l'activitat sense aprofundir en cap concepte o tema.
	Mestra 2 vídeo 3 minut 3:53; afirma que es dóna una construcció reflexiva de coneixement perquè expressen les seves opinions sobre el tema en qüestió i remarca que sobretot es dóna a l'estona de "l'escrivim" ja que els tutorats no se'ls hi acudeixen moltes idees a l'hora de crear textos i els alumnes tutors els ajuden.
<b>C7</b>	Mestra 1 vídeo 2 minut 0:21; exposa que una setmana abans els alumnes tutors porten l'activitat que duran a terme a la següent sessió per tal de preparar-la a casa amb els pares. També esmenta que els pares han estat formats per dur a terme aquest rol de tutors dels seus fills i que disposen d'un full explicatiu sobre com fer-ho.
<b>C11</b>	Mestra 1 vídeo 2 minut 5:18; pensa que el fet que els tutors es preparin amb els familiars la sessió a casa els proporciona una oportunitat d'aprenentatge, també, que hagin de llegir els textos més d'una vegada, així com els diferents passos i tècniques que es segueixen a les sessions de tutoria.
	Mestra 2 vídeo 3 minut 7:35; comença exposant que creu que els alumnes tutors sols aprenen quan es preparen els materials a casa perquè els alumnes tutorats pensa que no poden ensenyar-li aspectes propis de llengua ja que el seu nivell de coneixement és més baix. Seguidament, se li pregunta si creu que les qüestions que els formulen els tutorats pensa que contribueixen a l'aprenentatge del tutor i aleshores respon afirmativament, ja que pensa que pot ajudar-los a fixar els propis coneixements previs.
<b>C12</b>	Mestra 1 vídeo 2 minut 10:09; exposa que creu que els tutors aprenen mentre porten a terme la sessió però que quan més es dóna és en la preparació dels materials previs a la mateixa.
	Mestra 2 al vídeo 3 minut 1.19; exposa que un dels comportaments essencials per tal que el tutor aprengui és l'escolta activa ja que pot donar lloc a la correcció de les possibles errades i d'altra banda, que presentin una actitud responsable envers el seu paper com a tutors.

<b>C13</b>	<p>Mestra 1 vídeo 2 minut 0:21; exposa que al principi del projecte feia als alumnes tutors que es preparessin les sessions de manera escrita per consolidar els continguts però que es feia molt dens i que, progressivament, ha anat deixant que els tutors es preparin els materials com creguin convenient, ja sigui escrit o oral. Al principi comprovava que ho portessin fet però a partir de la vuitena sessió va deixar-ho de fer. D'altra banda, quan disposa de temps prepara les preguntes més complexes amb ells a l'escola.</p> <p>Mestra 1 vídeo 2 minut 2:45; en la pròpia sessió esmenta que passa per les diferents taules i comprova que no s'oblidin cap pas i els hi formula preguntes de comprensió.</p> <p>Mestra 1 vídeo 2 minut 7:54; s'exposa que els alumnes tutors van tenir l'opció de preparar a casa sessions de cicle superior i que tant sols van demanar-ho unes quantes famílies. La mestra no ha comprovat si les realitzen, esmenta que només un alumne de nivell mitjà les porta cada setmana.</p> <p>Mestra 1 vídeo 2 minut 9:13; en aquest fragment la mestra 1 argumenta que les sessions duren una hora i trenta minuts i són solament un dia a la setmana per qüestions logístiques.</p>
	<p>Mestra 2 vídeo 3 minut 0:21; la tutora dels alumnes tutorats esmenta que una de les estratègies dels mestres és garantir que els alumnes tutors portin preparades les sessions de manera prèvia.</p> <p>Mestra 2 vídeo 3 minut 4:45; com a tasques posteriors la mestra 2 reconeix que per manca de temps no porten a terme cap.</p> <p>Mestra 2 vídeo 3 minut 5:42; aquesta mestra fa que els alumnes prenguin consciència sobre el fet que els tutors els ajuden a aprendre i que han de ser agraïts amb ells. D'altra banda, esmenta que les ajudes que fa són de tipus ortogràfic majoritàriament.</p>
<b>C14</b>	<p>Mestra 1 vídeo 2 minut 12:04; li agrada molt el projecte però veu que els alumnes tutors que tenen un nivell més alt, presenten més motivació i que els alumnes tutorats que són de nivell més baix no tenen tanta predisposició a aprendre i això fa que els tutors no puguin estar tant motivats i el procés esdevingui menys fructífer.</p> <p>Mestra 1 vídeo 2 minut 13:04; mostra la seva inquietud envers les ACL posteriors al projecte, ja que creu que els alumnes que tenen un nivell alt ho seguiran tenint, però no sap si realment és degut al projecte o a les tasques que duen a terme a les classes, o bé, pels dos factors. Creu que el projecte ajuda a treballar la comprensió lectora de manera sistemàtica i això fa que puguin millorar. Mostra dubtes de millora en el cas dels alumnes de nivell baix perquè creu que la motivació és més baixa que en els de nivell mitjà i alt.</p>
	<p>Mestra 2 vídeo 3 minut 7:18; té una opinió positiva del projecte perquè veu que conversen molt i es fan ajudes que contribueixen al seu aprenentatge.</p>
<b>C15</b>	<p>Mestra 1 vídeo 2 minut 11:33; no recorda expressament les indicacions donades per la formadora del projecte però si esmenta l'espai de conversa amb altres mestres que segueixen el projecte.</p> <p>Mestra 1 vídeo 2 minut 14:45; reconeix que no porta a terme l'avaluació que li van proporcionar des del projecte perquè no té temps i és complexa per fer-la mentre porta a terme el seguiment de les parelles a les sessions.</p>

Mestra 2 vídeo 3 minut 6:37; igual que en el cas de la mestra 1, reconeix que no porta a terme l'avaluació dels alumnes perquè prefereix guiar a les parelles durant les sessions, tot i que argumenta que al final acaba coneixent a les parelles i pot avaluar-les sense problemes.

## Annex E. Dades recollides de les entrevistes als alumnes tutors

<b>C2</b>	Alumne 1 vídeo 1 minut 6:01; afirma que ella també aprèn del tutorat, no només ell, perquè li aporta continguts. Comenta que quan més sessions han passat ha après més perquè ja no té tanta vergonya.
	Alumne 2 vídeo 2 minut 5:20; percep que no ha millorat al llarg d'aquest projecte, no contempla el fet d'ensenyar al tutorat com a un element que l'ajudi a aprendre, però no explica el motiu.
	Alumne 3 vídeo 3 minut 5:45; creu que aprèn perquè llegeix molt més que abans, sobretot durant les sessions.
	Alumne 4 vídeo 4 minut 2:43; inicialment, exposa que només aprèn el tutorat però al preguntar-li el motiu, reflexiona i diu que tant sols aprèn quan es prepara els materials no a les sessions perquè li sembla un procés repetitiu.
	Alumne 4 vídeo 4 minut 5:38; en el cas concret de la millora de la seva competència lectora respon que tots dos aprenen, en el seu cas perquè llegeix el mateix text moltes vegades.
	Alumne 5 vídeo 5 minut 2:29; creu que si aprèn perquè ella també llegeix i es prepara les sessions a casa.
	Alumne 5 vídeo 5 minut 5:28; pensa que la seva competència lectora i escriptora ha millorat degut a llegir tantes vegades en les sessions i també al fet de preparar-les a casa prèviament. Creu que ara coneix moltes més paraules i el seu significat, així com saber-les pronunciar.
	Alumne 6 vídeo 6 minut 6:02; afirma que també aprèn perquè ha agafat fluïdesa degut a preparar els materials a casa de manera prèvia i en les sessions també, perquè ha de llegir i entonar correctament.
<b>C3</b>	Alumne 7 vídeo 7 minut 4:52; pensa que mitjançant el seu paper de tutor ha pogut empatitzar amb els mestres i ha après alguns continguts, però els relaciona amb les tasques prèvies a les sessions.
	Alumne 7 vídeo 7 minut 9:18; creu que ha millorat la seva competència lectora perquè té més fluïdesa llegint, ho relaciona amb les diferents vegades que al llarg de les sessions ha de llegir el text en qüestió.
	Alumne 8 vídeo 8 minut 3:33; pensa que aprèn perquè es prepara les sessions a casa i d'aquesta manera pot conèixer diferents paraules i continguts. Durant les sessions afirma que aprèn perquè si el tutorat no sap alguna cosa ella ha de pensar i fer-ho i en cas de no saber-ho li pregunta a la mestra per tal de solucionar el dubte i poder aprendre i corregir-ho.
	Alumne 8 vídeo 8 minut 8:58; diu que ha millorat la seva competència lectora ja que té més fluïdesa degut a les vegades que llegeix tant els textos de les sessions com els llibres. En quant a l'expressió escrita, pensa que també ha après perquè presenta dificultats en l'estructuració de textos i ara és capaç d'autocorregir-se.
<b>C3</b>	Alumne 1 vídeo 1 minut 1:57; afirma que preparant-se les sessions aprèn nous continguts que potser sense preparar-les no ho aprendria.
	Alumne 1 vídeo 1 minut 2:57; refereix que a través de les ajudes que li fa al tutorat també aprèn.
	Alumne 2 vídeo 2 minut 1: creu que aprèn a través de preparar-se les sessions i



<p>de les ajudes que li proporciona al tutorat però no sap explicar el motiu.  Alumne 2 vídeo 2 minut 1:54; explica que fa ús de la tècnica PPP a les sessions i afirma que a través d'aquest fet ell també aprèn perquè ha de pensar com guiar-lo fins a la resposta correcta.</p>
<p>Alumne 3 vídeo 3 minut 1:33; creu que aprèn a través de preparar-se el material perquè busca al diccionari les paraules que no entén.  Alumne 3 vídeo 3 minut 2: reconeix que li proporciona ajudes al seu tutorat mitjançant pistes fins que arriba a la paraula o significat correcte.  Alumne 3 vídeo 3 minut 4:28; reconeix que es pren un cert temps per tal de pensar el significat o la resposta a la pregunta que li fa el tutorat, recordant així les tasques que s'ha preparat prèviament.</p>
<p>Alumne 4 vídeo 4 minut 1:33; creu que aprèn mitjançant la preparació de la sessió a casa ja que busca aquells aspectes que desconeix.  Alumne 4 vídeo 4 minut 2:03; reconeix que va donant-li pistes al seu tutorat però pensa que en les sessions ell no aprèn, només amb la preparació.  Alumne 4 vídeo 4 minut 4:42; quan ell no sap alguna cosa li pregunta a la mestra o bé busca amb el tutorat al diccionari.</p>
<p>Alumne 5 vídeo 5 minut 0:55; creu que, possiblement, aprèn preparant-se el material perquè amplia vocabulari.  Alumne 5 vídeo 5 minut 1:24; activa coneixements previs a través d'unes preguntes relacionades amb la lectura i al llarg de la sessió va oferint ajudes i pistes. És conscient que aprèn perquè ho prepara per tal de solucionar possibles qüestions de la tutorada.  Alumne 5 vídeo 5 minut 4:09; exposa l'actitud passiva i poc motivadora de la seva tutorada, el que fa que percebi el procés d'aprendre ensenyant menys fructífer.</p>
<p>Alumne 6 vídeo 6 minut 0:32; és conscient de les seves limitacions llegint i aquest aspecte ho veu reforçat mitjançant la preparació de materials a casa. També comenta que la finalitat de preparar aquests materials per escrit és recordar les respostes de les preguntes per comprovar si el tutorat respon correctament.  Alumne 6 vídeo 6 minut 1:44; les ajudes que ofereix al seu tutorat es basen en la tècnica PPP i pensa que ella també aprèn ja que pot arribar a conèixer conceptes nous.  Alumne 6 vídeo 6 minut 4:52; explica que quan no sap alguna resposta li pregunten a la mestra.  Alumne 6 vídeo 6 minut 5:18; sempre pregunta a la mestra i refereix que mai al diccionari.</p>
<p>Alumne 7 vídeo 7 minut 1:29; realitza les tasques prèvies perquè així pot ajudar al seu tutorat i creu que si aprèn perquè llegeix millor, coneix diferents textos i amplia vocabulari. D'altra banda, creu que a vegades no aprèn perquè ja ho coneixia.  Alumne 7 vídeo 7 minut 7:55; quan no sap que contestar a les preguntes del tutorat sobre el significat d'alguna paraula busca al diccionari.</p>
<p>Alumne 8 vídeo 8 minut 1:51; creu que les tasques de preparació l'ajuden a adquirir coneixements i assimilar-los perquè fa una guia escrita. Ofereix pistes al tutorat per tal que aquest s'autocorregi i creu que ella aprèn mitjançant</p>

	<p>aquestes ajudes perquè ha de pensar com ho faria ella.</p> <p>Alumne 8 vídeo 8 minut 7:01; esmenta la poca motivació per part del tutorat, la qual cosa dificulta el procés.</p> <p>Alumne 8 vídeo 8 minut 7:53; sempre pregunta a la mestra sobre els dubtes que sorgeixen.</p>
<b>C4</b>	Alumne 1 vídeo 1 minut 3:48; afirma que no es dóna molt sovint i no pot posar cap exemple.
	Alumne 2 vídeo 2 minut 3:34; explica que ha passat poques vegades i posa un exemple sobre un animal salvatge, afirmant que tots dos aportaven informació sobre aquest.
	Alumne 3 vídeo 3 minut 3:16; reconeix que si succeeix i exposa el mateix exemple que l'alumne 2. Afegeix que a vegades es desvien del tema en qüestió per tal d'exposar altres continguts o informacions.
	Alumne 4 vídeo 4 minut 4:03; explica que no han arribat mai a realitzar una construcció reflexiva de coneixement perquè es limiten a respondre les preguntes del full d'activitats.
	Alumne 5 vídeo 5 minut 3:17; reconeix que els hi ha passat però molt poques vegades i no sap posar un exemple.
	Alumne 6 vídeo 6 minut 3:34; afirma que a vegades arriben a aquest procés i posa l'exemple de la sessió anterior sobre una activitat de l'auca.
	Alumne 7 vídeo 7 minut 6:42; respon que a una activitat que pels dos era motivadora, sobre els animals, va succeir.
	Alumne 8 vídeo 8 minut 4:50; respon que si i ho argumenta explicant que tots dos aporten la informació necessària per arribar a un significat o correcció d'una paraula. Reconeix que aprèn perquè el tutorat aporta continguts que desconeixia.
<b>C5</b>	Alumne 1 vídeo 1 minut 0:28; els materials que prepara a casa es basen en omplir el full d'activitats, no busca cap contingut extra.
	Alumne 1 vídeo 1 minut 1:10; realitza la preparació prèvia per estar més preparada a la sessió ja que li dóna confiança.
	Alumne 2 vídeo 2 minut 0:11; prepara el material previ per escrit però a vegades ho fa de manera oral.
	Alumne 3 vídeo 3 minut 0:11; escriu prèviament totes les preguntes del full d'activitats per portar un guió i recordar certs continguts.
	Alumne 4 vídeo 4 minut 0:8; prepara la sessió a casa de manera oral i/o escrita, segons la sessió.
	Alumne 4 vídeo 4 minut 1: explica que no troba necessari preparar-les perquè l'avorreix, ho troba repetitiu. Tanmateix reconeix que l'ajuda a saber significats que desconeixia.
	Alumne 5 vídeo 5 minut 0:09; prepara els materials a casa.
	Alumne 5 vídeo 5 minut 0:31; creu que és important preparar material a casa per poder ajudar al seu tutorat millor.
Alumne 6 vídeo 6 minut 0:18; prepara el full d'activitats per escrit perquè ho troba important per recordar les respostes i presentar-se a les sessions més preparada.	
Alumne 7 vídeo 7 minut 0:38; prepara els materials per a la sessió de manera oral o escrita, segons la complexitat, sobretot significat de paraules.	

	Alumne 8 vídeo 8 minut 0:06; es prepara els materials per escrit o de manera oral per tal de recordar els conceptes.
<b>C6</b>	Alumne 1 vídeo 1 minut 4:30; el fet de preparar-ho a casa fa que gairebé mai no sàpiga que respondre al tutorat.
	Alumne 2 vídeo 2 minut 4:34; reconeix que poques vegades no ha preparat bé el material i no sap algun contingut.
	Alumne 3 vídeo 3 minut 4:20; acostuma a reflexionar les preguntes que li fa el tutorat perquè ho prepara tot prèviament i intenta anticipar les preguntes que li farà el tutorat.
	Alumne 4 vídeo 4 minut 4:40; reconeix que a vegades no s'ha preparat alguna part o desconeix el significat d'alguna paraula i han de buscar-ho a classe.
	Alumne 5 vídeo 5 minut 4:08; no recorda que no hagi pogut respondre cap pregunta del tutorat, perquè ho prepara a casa i la tutorada es mostra poc motivada.
	Alumne 6 vídeo 6 minut 4:52; explica que a vegades no ha preparat el significat d'alguna paraula i han de recórrer a la mestra.
	Alumne 7 vídeo 7 minut 7:55; reconeix que alguna vegada no ha pogut respondre al tutorat perquè no havia inclòs aquesta part en el material que havia preparat.
	Alumne 8 vídeo 8 minut 7; reconeix que no s'ha trobat amb no poder contestar al tutorat sobre cap significat o contingut.
<b>C7</b>	Alumne 1 vídeo 1 minut 0:57; l'ajuda la seva mare amb la preparació del material.
	Alumne 2 vídeo 2 minut 0:36; exposa que ho prepara sol a casa perquè ell vol.
	Alumne 3 vídeo 3 minut 0:40; a vegades o fa sol però reconeix que la majoria de dies ho prepara amb l'ajuda dels seus pares o germana.
	Alumne 4 vídeo 4 minut 0:47; no l'ajuda ningú a casa a preparar el material.
	Alumne 5 vídeo 5 minut 0:18; explica que a vegades ho fa sola o sinó amb la seva mare o pare.
	Alumne 6 vídeo 6 minut 0:26; sempre prepara el material amb l'ajuda de la seva mare.
	Alumne 7 vídeo 7 minut 0:42; sempre ho prepara amb el seu pare.
	Alumne 8 vídeo 8 minut 1:38; explica que a vegades sola i a vegades amb la seva mare però especifica que sols quan no entén alguna cosa.
<b>C10</b>	Alumne 1 vídeo 1 minut 5:07; comenta que una vegada li va succeir amb la seva mare però no recorda el tema.
	Alumne 2 vídeo 2 minut 4:47; no ha buscat mai sobre cap tema per tal d'aprofundir, de manera posterior, a la sessió.
	Alumne 3 vídeo 3 minut 4:43; reconeix que per curiositat ha ampliat continguts a casa.
	Alumne 4 vídeo 4 minut 5; no ha buscat ni ampliat cap contingut o tema, posteriorment.
	Alumne 5 vídeo 5 minut 5:08; no ha buscat ni ampliat cap contingut o tema, posteriorment.
	Alumne 6 vídeo 6 minut 5:17; no ha buscat ni ampliat cap contingut o tema, posteriorment perquè a vegades no l'interessa el tema que s'ha tractat a la sessió.

	Alumne 7 vídeo 7 minut 8:35; no ha buscat ni ampliat cap contingut o tema, posteriorment.
	Alumne 8 vídeo 8 minut 8:11; no ho recorda però creu que no.

## Annex F. Dades recollides de les sessions

<b>C5</b>	Alumne 2 vídeo 1 minut 8: revisa el material que ha preparat prèviament per comprovar la resposta del tutorat.
	Alumne 3 vídeo 1 minut 14:03; revisa el material que ha preparat prèviament per comprovar la resposta del tutorat.
	Alumne 4 vídeo 2 minut 17:37; revisa el material que ha preparat prèviament per comprovar la resposta del tutorat.
	Alumne 6 vídeo 4 minuts 0:46 i 15:08; revisa el material que ha preparat prèviament per comprovar la resposta del tutorat.
	Alumne 7 vídeo 1 minuts 1:11 i 5:48; revisa el material que ha preparat prèviament per comprovar la resposta del tutorat.
	Alumne 8 vídeo 1 minut 19:40; revisa el material que ha preparat prèviament per comprovar la resposta del tutorat.
<b>C8</b>	Alumne 1 vídeo 1 minut 4:55; fa preguntes sobre el text per afavorir la seva comprensió i les reformula en cas de no entendre-les. Posa exemples a mode d'ajuda i guiatge per arribar a la resposta correcta.
	Alumne 1 vídeo 1 minut 11:10; dóna exemples perquè la tutorada pensi com fer l'activitat. Dicta algunes parts de la redacció. Corregeix faltes de tipus ortogràfic. Proposa que justifiqui les respostes.
	Alumne 1 vídeo 1 minut 21:50; correcció de faltes pronunciant el que ha escrit la tutorada perquè així creu que ho corregirà.
	Alumne 1 vídeo 1 minut 28; pregunta sobre si l'accent serà tancat o obert.
	Alumne 1 vídeo 3 minut 3:12; fa preguntes per activar els coneixements previs i en cas que la tutorada no l'entengui ella la reformula. L'ajuda en l'entonació i explica els motius. Explica el concepte de paraules que rimen amb exemples.
	Alumne 1 vídeo 3 minut 14:27; pensen conjuntament el tema i la guia mitjançant preguntes.
	Alumne 1 vídeo 3 minut 18:30; l'ajuda a escollir paraules clau per elaborar el poema i dóna exemples. Li fa preguntes amb l'objectiu d'obtenir informació del tema. Li explica el significat de comparació, la qual pot emprar en la creació.
	Alumne 1 vídeo 4 minut 5:48; corregeix errades ortogràfiques oferint pistes.
	Alumne 1 vídeo 4 minut 11:55; corregeix paraules que tenen errades, no hi ha pistes li diu directament.
	Alumne 1 vídeo 4 minut 16:42; corregeix al full directament però li explica com s'escriu.
	Alumne 1 vídeo 5 minut 3:40; corregeix paraules que presenten errades i li diu com s'escriu.
	Alumne 2 vídeo 1 minut 0: guiatge per contestar les preguntes prèvies.
	Alumne 2 vídeo 1 minut 5:32; explica i recorda les respostes prèvies que han donat. No la vol condicionar i fa que ho pensi sola i justifiqui la resposta. Revisa el material preparat a casa per comprovar el resultat. Posa exemples i fa preguntes relacionades amb el tema per tal que pugui contestar correctament.
Alumne 2 vídeo 2 minut 1:10; fa correccions ortogràfiques i fa preguntes per tal que la tutorada pugui estructurar l'entrevista. Posa exemples en la redacció.	
Alumne 2 vídeo 2 minut 4:25; fa aclariments. Es dóna una autocorrecció en l'elaboració de l'entrevista, s'ha adonat que havia començat sense decidir a qui li	

	<p>feien.</p> <p>Alumne 2 vídeo 2 minut 8: aconsella posar guions en les diferents preguntes de l'entrevista, correcció en l'expressió escrita.</p> <p>Alumne 2 vídeo 3 minut 0: l'ajuda en la formulació de preguntes a l'entrevistat mitjançant exemples. S'autocorregeix en una pregunta sobre un aspecte del dofi. Dicta parts de l'entrevista i a vegades ofereix exemples per guiar l'escrit. Llegeix per fer possibles correccions. Corregeix faltes d'ortografia.</p> <p>Alumne 2 vídeo 6 minut 0:57; al finalitzar el text, el tutor el repassa, en aquest temps té en compte: faltes de tipus ortogràfic, coherència, puntuació... és per tant, un espai de reflexió que el fa posar de manifest els seus coneixements i sorgir petits conflictes cognitius a solucionar autònomament i altres amb la tutorada.</p> <p>Alumne 2 vídeo 9 minut 0:48; el tutor dicta la història que han creat i la tutorada copia per tal de passar-la a net. En aquest dictat, el tutor avisa de possibles faltes d'ortografia i elements de puntuació, també exagera la seva pronunciació en paraules que contenen lletres que no sonen.</p>
	<p>Alumne 3 vídeo 1 minut 3:43; el tutor va formulant preguntes per comprovar la seva comprensió, aquestes preguntes les va reformulant per tal que compregui el que li pregunta. Li ofereix pistes perquè pugui contestar correctament. Demana que la tutorada justifiqui totes les respostes.</p> <p>Alumne 3 vídeo 1 minut 14:07; va guiant a la tutorada per tal d'activar els coneixements previs a través d'exemples i preguntes. Dóna consells sobre aspectes de presentació del document i de coherència en les frases.</p> <p>Alumne 3 vídeo 1 minut 29:27: corregeix aspectes ortogràfics. Guia a la tutorada en la redacció del text. Està atent en tot moment a la redacció que fa la tutorada.</p>
	<p>Alumne 4 vídeo 1 minut 1:08; corregeix l'entonació del tutorat, fa preguntes per activar els coneixements previs i demana justificació. Reformula preguntes per tal que el tutorat ho entengui.</p> <p>Alumne 4 vídeo 1 minut 9:27; ajuda en la pronunciació d'una paraula.</p> <p>Alumne 4 vídeo 1 minut 11:47; dóna la seva opinió argumentada sobre l'elecció d'una història. Demana constantment la justificació per part del tutorat. S'autocorregeix en la lectura. Li ofereix pistes perquè pugui contestar correctament. Argumenta les ajudes per tal que el tutorat ho entengui. Ofereix exemples perquè el tutor pugui fer l'activitat.</p> <p>Alumne 4 vídeo 2 minut 8: explica el significat de paraules per tal que el tutorat entengui l'enunciat de l'activitat. Corregeix faltes de tipus ortogràfic. Guia l'exercici d'expressió escrita mitjançant ajudes, exemples o dicta el contingut. Reformula preguntes per tal que el tutorat ho entengui.</p> <p>Alumne 4 vídeo 2 minut 19:14; pregunta com elaboraria l'activitat de resumir el text per tal de guiar-lo en l'estructura. Dicta el text que havia pensat el tutorat perquè aquest ho ha oblidat. Corregeix faltes de tipus ortogràfic.</p> <p>Alumne 4 vídeo 3 minut 2:10; corregeix directament al full i després li explica.</p> <p>Alumne 4 vídeo 3 minut 17:48; el tutorat vol escriure una frase en primera persona amb exclamació i el tutor li escriu directament.</p> <p>Alumne 4 vídeo 4 minut 1:55; repassa l'escrit del tutorat i corregeix les errades, no li dóna explicacions de les correccions.</p>
	<p>Alumne 5 vídeo 2 minut 0:20; fa preguntes al tutorat per facilitar la seva</p>

comprensió i dóna explicacions sobre el significat d'algunes paraules. Ofereix exemples per justificar les preguntes.

Alumne 5 vídeo 2 minut 3:02; dóna opcions i explicacions per tal que la tutorada pugui contestar. Reformula preguntes per tal que el tutorat ho entengui. Busca la justificació de la tutorada en les seves respostes.

Alumne 5 vídeo 2 minut 4:50; Ofereix exemples per justificar les preguntes. Torna a llegir el text per recordar la informació a la tutorada.

Alumne 5 vídeo 2 minut 8:30; s'interessa per saber si la tutorada ha realitzat aquesta activitat anteriorment per veure els coneixements que té. Guia l'expressió escrita de la tutorada a través de preguntes i exemples.

Alumne 5 vídeo 3 minut 2:27; dóna exemples de com redactar l'activitat

Alumne 5 vídeo 3 minut 4:37; aporta idees en la redacció i ofereix pistes de tipus ortogràfic per tal que la tutorada s'autocorregeixi.

Alumne 5 vídeo 3 minut 6:46; emet preguntes en les que inclou exemples per guiar la redacció, incloent aspectes personals de la tutorada perquè li sigui més fàcil entendre-ho.

Alumne 5 vídeo 4 minut 0:42; corregeix aspectes ortogràfics i li dóna pistes per fer-ho. Fa preguntes en les que inclou exemples per guiar la redacció.

Alumne 5 vídeo 4 minut 5:25; corregeix aspectes ortogràfics directament.

Alumne 5 vídeo 6 minut 1:15; recorda que s'han de fer servir majúscules al començar una oració i revisa els apòstrofs.

Alumna 5 vídeo 7 minut 0: la tutora mitjançant preguntes guia a la tutorada per arribar al significat de poema i les seves característiques.

Alumne 5 vídeo 7 minut 4:06; reformula preguntes per facilitar la comprensió de la tutorada. Guia a través de preguntes vinculades amb el tema i el significat de paraules concretes.

Alumne 5 vídeo 8 minut 0: desglossa frases per tal que la tutorada sàpiga quines són les paraules adequades. Posa exemples explicatius. Busca sinònims i explica el significat com en l'exemple de "versos". Fa que la tutorada empatitzi amb els protagonistes del poema per poder contestar correctament a les preguntes de l'activitat. Guiatge sobre l'elecció de la temàtica del poema que han de crear.

Alumne 5 vídeo 9 minut 0:33; ajuda a la tutorada a crear el poema amb diverses idees i paraules relacionades amb el tema. Dubta en una paraula i la pregunta.

Alumne 5 vídeo 10 minut 0: li dóna pistes perquè corregeixi una errada ortogràfica.

Alumne 5 vídeo 10 minut 9:13; li dicta una part del poema que ha pensat sola.

Alumne 5 vídeo 12 minut 2:15; dóna ordre de com ha de passar a net el poema creat.

Alumne 5 vídeo 13 minut 4:19; correcció ortogràfica sense pista.

Alumne 6 vídeo 2 minut 0: fa preguntes per activar els coneixements previs.

Alumne 6 vídeo 2 minut 5:40; dóna la resposta correcta.

Alumne 6 vídeo 2 minut 8:17; dóna pistes en l'estructuració del text i l'elecció del gènere del llibre.

Alumne 6 vídeo 2 minut 10:41; correcció ortogràfica amb pistes.

Alumne 6 vídeo 2 minut 14:57; fa preguntes per tal que recordi aspectes del llibre i característiques d'aquest. Correcció ortogràfica amb pistes i exemples.

Alumne 6 vídeo 2 minut 20:37; correcció ortogràfica amb pistes i posterior

correcció escrita per part de la tutora perquè la tutorada no ho fa.

Alumne 6 vídeo 3 minut 0:40; realitzen l'autoavaluació de l'activitat escrita i té molt clar que ha de corregir tot allò que sigui necessari segons els ítems i ajuda a la tutorada a fer-ho mitjançant exemples. Fa correccions ortogràfiques amb pistes i sense. Realitza una lectura per comprovar el resultat final i fer possibles correccions. Revisa tot el que escriu la tutorada.

Alumne 6 vídeo 3 minut 10:14; explica el que significa un ítem de la graella.

Alumne 6 vídeo 4 minut 0:10; la tutorada ajuda a llegir a la tutora quan s'equivoca. La tutorada pregunta el significat d'una paraula i la tutora li explica revisant el material que es va preparar a casa.

Alumne 6 vídeo 4 minut 4:35; corregeix paraules en la lectura a la tutorada. L'ajuda amb l'entonació llegint un exemple.

Alumne 6 vídeo 4 minut 9:43; ajuda a escriure paraules més complexes o que enganyen al pronunciar. Fa escriure a la tutorada les paraules escollides de l'activitat en comptes de fer-la subratllar. Fa que expliqui perquè rimen dues paraules de l'activitat ja que ho ha encertat però al no contestar correctament li explica ella. Li explica que és un vers mirant prèviament dels apunts que es va preparar a casa.

Alumne 6 vídeo 4 minut 19:59; l'ajuda a escollir la temàtica del poema. Li pregunta si sap que són les paraules clau però ella diu que no sap explicar-li i decideixen preguntar a la mestra.

Alumne 6 vídeo 4 minut 25:28/ vídeo 5 minut 0:54; corregeix les faltes de l'escrit. Pregunta sobre el significat de fer una comparació i la tutora li respon amb un exemple. L'ajuda amb l'organització i l'espai del full.

Alumne 6 vídeo 5 minut 4:53; li recorda el títol del poema perquè l'havia oblidat. La tutorada li pregunta com escriure una paraula i mitjançant pistes arriba a l'opció correcta.

Alumne 6 vídeo 5 minut 11:28; detecta errors ortogràfics.

Alumne 6 vídeo 5 minut 15:55; l'ajuda a posar punts i comes als versos.

Alumne 6 vídeo 5 minut 19: dóna exemples de versos i corregeix faltes.

Alumne 6 vídeo 5 minut 23:07; a partir del tema del poema tracten aspectes geogràfics.

Alumne 6 vídeo 6 minut 0:10; la tutorada pregunta com s'escriuen diverses paraules i ella li respon.

Alumne 6 vídeo 6 minut 5:09; corregeix faltes directament.

---

Alumne 7 vídeo 1 minut 0:42; ajuda al tutorat reformulant preguntes per tal que pugui entendre i contestar.

Alumne 7 vídeo 1 minut 6; dóna explicacions per tal que el tutorat pugui contestar a les preguntes. El tutorat corregeix al tutor en la lectura i aquest rectifica oralment.

Alumne 7 vídeo 1 minut 8:31; es para a pensar la resposta, reflexiona abans de contestar.

Alumne 7 vídeo 1 minut 14:54; el guia en els passos que ha de tenir la redacció d'una entrevista fent-li preguntes.

Alumne 7 vídeo 1 minut 18:15; posa exemples per guiar-lo i l'ajuda a estructurar el full on ha d'escriure.

Alumne 7 vídeo 1 minut 28:09; corregeix faltes d'ortografia del tutorat.

Alumne 7 vídeo 2 minut 0:39; dóna pistes per tal que el tutorat sàpiga com



	<p>acomiar-se en l'entrevista.</p> <p>Alumne 7 vídeo 4 minut 6:55; li fa una correcció ortogràfica anticipada accentuant la pronunciació.</p> <p>Alumne 7 vídeo 4 minut 9:20; va dictant al tutorat i l'avisava de com s'escriuen algunes paraules. Dubta en una paraula i té la intenció de preguntar però després de pensar li ofereix l'opció correcta. Al escriure la paraula "vegada" li diu que va amb "b" i el tutorat li torna a preguntar perquè no ho veu clar, el tutor persisteix en la seva primera opció.</p> <hr/> <p>Alumne 8 vídeo 1 minut 0: guiatge a través de preguntes i fa aclariments sobre els conceptes. Demana justificació de les respostes.</p> <p>Alumne 8 vídeo 1 minut 8:33; torna a fer les preguntes de diferents maneres amb l'objectiu que el tutorat ho entengui. Posa exemples i argumenta les respostes per dur a terme les activitats. Quan no ha encertat la resposta torna a llegir el text per recordar-li.</p> <p>Alumne 8 vídeo 2 minut 0: posa exemples per explicar un concepte. Fa correccions ortogràfiques.</p> <p>Alumne 8 vídeo 2 minut 6:30; corregeix errors ortogràfics.</p> <p>Alumne 8 vídeo 5 minut 0:27; el guia amb exemples per tal que contesti les preguntes de l'activitat. Li torna a llegir el text al tutorat perquè no recorda la informació. Li explica el fet que fa que dues paraules rimin.</p> <p>Alumne 8 vídeo 5 minut 10:33; el tutorat li demana unes línies que el guiï per no torçar-se al escriure. Li ofereix exemples de temes per fer el poema. Li recorda que les frases es comencen en majúscula.</p> <p>Alumne 8 vídeo 5 minut 15: li escriu paraules que el tutorat no sap escriure bé. El guia per buscar mots que rimin. El tutorat la corregeix en la paraula "àrbitre", la tutora deia "àlbit" i ella ho incorpora als seu vocabulari ja que no ho torna a dir malament.</p> <p>Alumne 8 vídeo 5 minut 25:30; l'ajuda a escriure paraules que enganyen en la pronunciació, fent-ho de manera exagerada.</p> <p>Alumne 8 vídeo 5 minut 30: fa pensar al tutorat sobre aspectes del poema a través de l'empatia per esbrinar la seva reacció i fer-ho servir al poema. Dubta en un vers i el torna a llegir per comprovar si està tot bé. El tutorat li diu com s'anomena una paraula (equipació). El corregeix en una paraula que ha escrit malament.</p> <p>Alumne 8 vídeo 5 minut 46:24; respon a preguntes sobre ortografia del tutorat, ella li dóna pistes. Corregeix algunes paraules directament al full mentre el tutorat mira.</p>
<b>C9</b>	<p>Alumne 3 vídeo 3 minut 0: en aquest cas escriu el tutor perquè la tutorada té el braç enguixat i això fa que el procés sigui diferent perquè les errades seran autocorregides. Es realitza la història mitjançant ajudes en bastida per part dels dos membres, tot i que la major part de correccions recauen en el tutor. Aquest, va fent-li preguntes sobre aspectes ortogràfics, de coherència, de significat. Explica el significat de "sinònim" a la tutorada a través d'exemples. En tot moment el tutor explica els passos que estan seguint ja siguin de correcció ortogràfica, coherència, estructura o altres. Ofereix un guiatge mitjançant ajudes i pistes.</p> <p>Alumne 3 vídeo 3 minut 9:46; corregeix faltes i dóna pistes amb l'objectiu que el</p>

	<p>text tingui coherència. La tutorada aporta idees sobre la trama de la història. El tutor tenia dubtes sobre una paraula i ha consultat amb la mestra. Especifica el motiu de posar signes de puntuació en algunes frases.</p> <p>Alumne 3 vídeo 3 minut 23:10; s'autocorregeix una falta d'ortografia i dóna idees sobre una part de la narració.</p> <p>Alumne 3 vídeo 4 minut 0: segueixen construint la història conjuntament, aportant idees ambdós. Dubta en una paraula traduïda al català i li pregunta a la mestra. El tutor dóna idees i fa petites preguntes que guien i fan que la tutorada porti idees sòlides i coherents a la història.</p>
	<p>Alumne 2 vídeo 4 minut 0: el tutor li diu al tutorat quines faltes d'ortografia hi ha al text i la tutorada les corregeix. Entre els dos, tutor i tutorat, van construint la història, es van donant idees i decideixen quines posar. Tanmateix, el tutor és el que guia a la tutorada en l'estructura del text, l'escriptura de les paraules i la coherència del mateix. La tutorada el fa reflexionar sobre els aspectes de puntuació del text.</p> <p>Alumne 2 vídeo 5 minut 0: el tutor dóna idees sobre els personatges que poden sortir al text i la tutorada escull. Li recorda les idees que havien decidit escollir. Fa un guiatge mitjançant petites preguntes que fan reflexionar a la tutorada sobre el contingut de la història. Constantment, la tutorada va preguntant com s'escriuen algunes paraules i el tutor ha de pensar l'opció correcta.</p>
<b>C13</b>	<p>Alumna 1 vídeo 2 minut 1:10; la mestra 2 corregeix el text de la parella i realitza aquestes correccions de manera justificada i amb exemples. La tutora resta atenta als comentaris de la mestra, mentre la tutorada no.</p> <p>Alumna 1 vídeo 3 minut 11:47; la tutora pregunta a la mestra 1 quina tasca han de fer perquè ja han acabat la primera part. La mestra li diu que han de començar a fer el poema.</p> <p>Alumna 1 vídeo 3 minut 14:27; la tutora pregunta a la mestra 1 si les temàtiques han de ser les que posa al full d'activitats i aquesta ho explica en gran grup.</p> <p>Alumna 1 vídeo 3 minut 17:46; la mestra 1 ajuda a la parella a pensar paraules clau per fer el poema segons la temàtica triada. Els explica que després, en l'elaboració el poema, potser no serà necessari introduir-les totes.</p> <p>Alumna 1 vídeo 4 minut 2:07; la tutora demana ajuda a la mestra 1 perquè no sap com començar el poema. Recorda que les paraules clau és important que rimin una mica.</p> <p>Alumna 1 vídeo 4 minut 14:40; la tutora demana a la mestra 1 que li corregeixi el poema. Les correccions són bàsicament de coherència i torna a recordar que les paraules no necessàriament han de rimar. Els proporciona un exemple de com ella ho faria i demana que l'ajudin a construir-ho.</p>
	<p>Alumne 2 vídeo 2 minut 0: la mestra 2 pregunta a la parella si han fet les preguntes de comprensió i els recomana començar a preparar l'escrit.</p> <p>Alumne 2 vídeo 3 minut 6:10; la mestra 2 els pregunta si han revisat el text i a continuació, els corregeix en veu alta per tal que puguin entendre les errades que han tingut. Aquestes correccions són de faltes d'ortografia i coherència, afegint aspectes o elements que ho milloren.</p> <p>Alumne 2 vídeo 4 minut 4:20; la mestra 1 s'interessa pels personatges de la narració i els recorda la temàtica, el tutor afirma que ja ho tenen clar.</p> <p>Alumne 2 vídeo 7 minut 0: la mestra corregeix les faltes i el tutor resta atent i</p>

	<p>puntualitza algunes normes ortogràfiques com és el cas de les vocals que porten accent tancat.</p>
	<p>Alumne 3 vídeo 1 minut 0: la mestra 2 inicia la sessió recordant els passos que les parelles han de seguir. Fa especial èmfasi en la tècnica PPP.</p> <p>Alumne 3 vídeo 1 minut 12:04; la mestra 2 comprova que hagin realitzat les tres lectures i la comprensió. Tot seguit els anima a preparar l'escrit.</p> <p>Alumne 3 vídeo 3 minut 4:15; la mestra 1 pregunta a la parella per la història que estan creant i el tutor li llegeix.</p> <p>Alumne 3 vídeo 3 minut 8:50; el tutor pregunta a la mestra 1 com s'anomena una part de la muntanya i ella li proporciona la solució.</p> <p>Alumne 3 vídeo 3 minut 12:46; la mestra 1 diu en gran grup que les idees per crear la història han de sortir del tutorat.</p> <p>Alumne 3 vídeo 3 minut 17:46; el tutor comunica a la mestra 1 que té la lletra gran i ocupa més espai del previst. La mestra els avisa que tinguin en compte els marges del full alhora de passar-ho a net.</p> <p>Alumne 3 vídeo 4 minut 0:24; el tutor li pregunta a la mestra 1 com s'escriu una paraula en català i ella li contesta.</p> <p>Alumne 3 vídeo 4 minut 5:46; la mestra 1 els indica com passar a net la història per tal de no perdre temps mentre ella passa per les parelles corregint l'esborrany.</p> <p>Alumne 3 vídeo 4 minut 8:49; la mestra 1 dóna indicacions sobre com passar a net i que tinguin en compte els marges. Els recomana fer ús d'una pauta. El tutor intenta que la mestra 1 li digui com es diu una paraula en català però al no anar li pregunta a un company.</p> <p>Alumne 3 vídeo 4 minut 13:05; el tutor demana a la mestra 1 que els hi corregeixi l'esborrany. La mestra 1 va llegint en veu alta i realitza les correccions adients per tal que aquest tingui coherència i no tingui faltes d'ortografia. La parella escolta les correccions i va explicant i aclarint els aspectes que no li queden clars a la mestra. El tutor no entén una de les correccions sobre puntuació i la mestra li aclareix, aquest ha incorporat un nou concepte (frase entre guions).</p> <p>Alumne 3 vídeo 5 minut 1:27; la mestra 1 pregunta en veu alta quina parella necessita que li corregeixi les faltes de l'esborrany.</p> <p>Alumne 3 vídeo 5 minut 9:43; el tutor no entén una correcció i la mestra li aclareix.</p>
	<p>Alumne 4 vídeo 1 minuts 0:21; la mestra 1 comprova que els alumnes hagin rebut la base d'orientació mitjançant la qual podran dur a terme la revisió del text. Els explica mínimament com es duu a terme.</p> <p>Alumne 4 vídeo 3 minuts 2:40; la mestra 2 explica al tutor com s'escriu una paraula sobre la qual tenia dubtes.</p> <p>Alumne 4 vídeo 3 minuts 7:10; la mestra de suport realitza correccions del text que ha escrit la parella sobre aspectes ortogràfics i de coherència. La mestra li recorda al tutor que l'ha de revisar el que escriu el tutorat perquè no ho ha fet.</p>
	<p>Alumne 5 vídeo 1 minut 0: la mestra 2 recorda els passos i els explica que fins ara no havien dut a terme l'últim pas de lectura del text creat per part del tutor i després del tutorat i els recomana fer-ho a partir d'ara a les sessions.</p> <p>Alumne 5 vídeo 2 minut 7:24; la mestra 2 els pregunta si han dut a terme les</p>

lectures i la comprensió i tot seguit els diu que comencin l'escrit.

Alumne 5 vídeo 3 minut 0: la tutora pregunta a la mestra 2 com realitzar el text i li dóna la primera frase d'aquest, a mode d'exemple.

Alumne 5 vídeo 5 minut 5:20; la tutora pregunta a la mestra 2 si poden fer l'avaluació i ella els recorda que han de fer la darrera lectura, tutor i després tutorada, per tal de revisar el text i corregir possibles errades.

Alumne 5 vídeo 7 minut 7:33; la tutora dubta sobre la tasca de la tutorada i li pregunta a la mestra 1, ella li aclareix que solament ha de subratllar i no escriure-les.

Alumne 5 vídeo 8 minut 3:17; la mestra 1 comprova que la tutora ha explicat a la tutorada què és un poema i tot seguit els explica el que han de fer a continuació.

Alumne 5 vídeo 9 minut 0: la mestra 1 ajuda a buscar les paraules clau necessàries per crear el poema sobre la temàtica escollida.

Alumne 5 vídeo 9 minut 3:35; la mestra 1 recorda que sempre ha d'escriure el tutorat i que el tutor no pot agafar mai el llapis. La mestra dóna exemples de possibles versos i de versos comparatius, avisa que el poema ha de tenir musicalitat.

Alumne 5 vídeo 10 minut 1:17; la mestra 1 ha escrit a la pissarra els passos de la sessió per tal que els alumnes ho recordin. La tutora no veu clar el concepte de vers i li diu un exemple a la mestra, ella li dóna un exemple per que ho pugui entendre ja que al seu hi mancava un verb.

Alumne 5 vídeo 10 minut 5:03; la mestra 1 intenta guiar a la parella sobre les paraules claus que han de sortir al poema segons el tema escollit. Els proporciona exemples per tal que puguin crear algun vers similar.

Alumne 5 vídeo 11 minut 1:40; la tutora demana a la mestra 1 que li revisi el poema que han creat. La mestra comprova qui l'ha elaborat perquè sap que la tutorada no és molt participativa.

---

Alumne 6 vídeo 3 minut 13:25; la tutora comunica a la mestra 2 que ja han acabat totes les tasques i passos, aquesta ho comprova.

Alumne 6 vídeo 4 minut 11:56; la mestra 1 aclareix a la tutora que no feia falta que fes escriure a la tutorada sinó que podia subratllar.

Alumne 6 vídeo 4 minut 18:24; la mestra 1 els recomana que comencin a fer la part d'escriure perquè és tard.

Alumne 6 vídeo 4 minut 21:22; la mestra 1 pregunta el tema que escolliran i recorda que solament ha d'escriure el tutorat.

Alumne 6 vídeo 5 minut 12:22; la mestra 1 corregeix el poema que fins ara han elaborat i pregunta sobre el motiu dels diferents versos per tal que els amplii i tinguin coherència. Els proporciona exemples en funció a les dades que li dóna la tutorada.

Alumne 6 vídeo 5 minut 25:10; la mestra 1 comprova els versos creats. Pregunta a la tutorada aspectes sobre la temàtica per tal que pugui crear més versos i els hi proporciona exemples que poden incloure. La tutora diu un exemple i la mestra li recorda que no cal que rimi i que no pot ser perquè es repeteix molt.

---

Alumne 7 vídeo 1 minut 1:47; la mestra 2 avisa que ha passat un quart d'hora i els recorda que han de dur a terme les preguntes referents als coneixements previs i començar les tres lectures: la del tutor, la conjunta i la que es basa en la tècnica PPP.

	<p>Alumne 7 vídeo 3 minut 0: la mestra 2 els pregunta si han repassat l'escrit i es disposa a realitzar les correccions del mateix amb la parella. Aquestes correccions es basen en: signes de puntuació mitjançant preguntes que els alumnes han de respondre per adonar-se de l'error, faltes ortogràfiques, mots amb inferència del castellà i de coherència. En aquest espai de temps solament el tutor està atent a les correccions.</p>
	<p>Alumne 8 vídeo 3 minut 14:10; la mestra de reforç corregeix el text llegint-lo en veu alta i els fa modificar una frase per facilitar la seva comprensió i que resti més elaborada.</p> <p>Alumne 8 vídeo 5 minut 13:18; la mestra 2 crida l'atenció de les parelles per comunicar quins són els procediments sobre els fulls que han repartit, ja que per manca de temps algunes parelles no podran fer servir el full en blanc per passar a net.</p> <p>Alumne 8 vídeo 5 minut 36:29; la tutorada demana a la mestra 2 com s'anomena un aparell en català i aquesta ho busca al diccionari i ho solucionen.</p> <p>Alumne 8 vídeo 5 minut 39:50; la mestra de suport s'interessa per la parella i el poema que han creat. Sorgeixen dubtes sobre la temàtica però la tutora li assegura que la mestra 1 va explicar que era lliure. Dóna exemples de versos que podrien afegir al poema.</p> <p>Alumne 8 vídeo 5 minut 54:07; la mestra 2 corregeix el poema i els felicita. Dóna l'opció de fer una estrofa més i decideixen que no. Els fa revisar el poema per trobar possibles errades, convida a la tutora a llegir en veu alta.</p>

## **Annex G. Annexos digitals**

S'inclouen al treball quatre DVD, en els quals s'han adjuntat tots els episodis i fragments que han servit com a dades i evidències de l'aprenentatge de l'alumne tutor dins del programa "Llegim i escrivim en parella" a l'escola 25 de Setembre de Rubí.