



L'aprenentatge del tutor en la tutoria entre iguals: aprendre ensenyant

Tutor learning in peer tutoring: learning by teaching

Maria González Jones

David Duran Gisbert

TFM ESPECIALITAT D'INTERVENCIÓ PSICOEDUCATIVA

CURS 2018 – 2019



Postgrado
Interuniversitario de
Psicología de la
Educación

Resum

El present treball vol estudiar la potencialitat que els tutors tenen d'aprendre ensenyant en els programes de tutoria entre iguals creats pel Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI) *Llegim en parella*, *Reading in pairs* i *(En)Raonem en parella*. El motiu que impulsa aquest estudi és la voluntat de millora constant que presenten les propostes d'innovació educativa i la necessitat d'assegurar l'aprenentatge de l'alumne tutor. L'estudi s'inicia amb una fonamentació teòrica que explica en què es basa la potencialitat d'aprendre ensenyant i que ens situa en el marc de la tutoria entre iguals. Els quals ens ajuden més tard a respondre les tres preguntes de recerca plantejades: (1) Els tutors preparen prèviament la sessió de tutoria entre iguals? (2) Tenen els tutors consciència que ells aprenen ensenyant al company? (3) Durant la interacció, es produeixen actuacions vinculades a les possibilitats d'aprendre ensenyant? L'altre recurs usat per respondre-les és l'estudi de casos que s'ha dut a terme a tres escoles que realitzen, cadascuna, un dels programes esmentats; cada escola va triar tres parelles per a ser enregistrades durant una sessió de tutoria entre iguals. Els instruments de recollida de dades són, per una banda, les entrevistes a mestres i alumnes tutors i, per l'altra, l'observació i anàlisi d'una sessió de tutoria entre iguals per parella. S'ha pogut establir que, tot i que la majoria de tutors preparen la sessió i tenen consciència que aprenen ensenyant, l'ús d'actuacions vinculades a les possibilitats d'aprendre ensenyant són millorables i, per tant, s'ha presentat una sèrie de propostes que podrien ajudar a fer que els tutors anessin incorporant a la seva pràctica aquest tipus d'actuacions i aprendre encara més ensenyant.

Paraules clau: aprendre ensenyant, tutoria entre iguals, aprenentatge del tutor.

Abstract

This project is aimed to study the potential of teaching by learning that tutors have within the peer tutoring programs created by the *Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI): Llegim en parella, Reading in pairs* and *(En)Raonem en parella*. The study wants to answer to the constant desire to improve that these proposals for educative innovation have, as well as to the necessity to assure that tutors learn. The document starts by presenting a theoretical foundation that explains on what is based the potentiality of learning by teaching and that illustrates peer tutoring. These are going to help us to answer the three research questions posed: (1) do tutors prepare beforehand the peer tutoring sessions? (2) Are tutors conscious that they learn by teaching the tutee? (3) During interaction, are there some proceedings linked with the learn by teaching potentialities occurring? The other resource used to answer this questions is the case studies that were conducted within three schools that carry out one of the mentioned programs each; three pairs to be recorded during one peer tutoring session were chosen apice. The data collection instruments used were, on one side, the interviews with teachers and tutors and, on the other, the observation and analysis of one peer tutoring session per pair. Although most of the tutors both prepare the session and are conscious that they learn by teaching, it has been observed that there is room for improvement in the use of proceedings linked with the learn by teaching potentialities and, hence, some proposals have been presented so as tutors begin to add to their practice this kind of proceedings and learn even more by teaching.

Key words: learning by teaching, peer tutoring, tutor learning.

Índex

| | |
|--|-----------|
| 1. Introducció..... | 5 |
| 2. Marc Teòric | 6 |
| 2.1. Aprendre ensenyant | 6 |
| 2.1.1. Canvis en les concepcions sobre ensenyar i aprendre | 6 |
| 2.1.2. Evidències que ensenyar pot ser una manera d'aprendre..... | 8 |
| 2.1.2.1. De l'aprendre fent a l'aprendre ensenyant | 8 |
| 2.1.2.2. De la zona de desenvolupament proper a l'aprenentatge expansiu..... | 9 |
| 2.1.3. Esquema explicatiu de les potencialitats i límits d'aprendre ensenyant | 11 |
| 2.1.3.1. Aprendre per ensenyar: expectancy | 11 |
| 2.1.3.2. Aprendre i exposar | 11 |
| 2.1.3.3. Aprendre i explicar..... | 12 |
| 2.1.3.4. Aprendre i explicar qüestionant | 13 |
| 2.2. Aprensensar en educació formal: tutoria entre iguals | 14 |
| 2.2.1. L'aprenentatge del tutor a la tutoria entre iguals..... | 15 |
| 2.2.2. Programes de tutoria entre iguals | 17 |
| 2.2.2.1. Llegim en parella..... | 17 |
| 2.2.2.2. Reading in pairs..... | 18 |
| 2.2.2.3. (En)Raonem en parella..... | 19 |
| 3. Objectius i preguntes de recerca..... | 20 |
| 4. Metodologia | 20 |
| 4.1. Opció metodològica | 20 |
| 4.2. Context i participants | 21 |
| 4.3. Procediment i instruments de recollida de dades | 23 |
| 4.4. Procediment i instruments d'anàlisi de dades | 25 |
| 5. Resultats..... | 26 |
| 5.1. Els tutors preparen prèviament la sessió de tutoria entre iguals? | 26 |
| 5.2. Tenen els tutors consciència que ells aprenen ensenyant al company? | 27 |
| 5.3. Durant la interacció, es produeixen actuacions vinculades a les possibilitats | |
| d'aprendre ensenyant? | 29 |
| 5.3.1. Reading in pairs..... | 31 |
| 5.3.2. (En)Raonem en parella | 32 |
| 5.3.3. Llegim en parella..... | 33 |
| 6. Conclusions. Com poden els tutors aprensensar encara més? | 34 |
| 6.1. Qualitat d'aprendre ensenyant | 34 |

| | |
|---|------------|
| 6.2. Propostes per millorar la qualitat d'aprendre ensenyant | 37 |
| 6.3. Limitacions i línies de recerca futures | 39 |
| 7. Referències bibliogràfiques | 40 |
| Annexos | 43 |
| Annex A. Autorització de recollida de dades | 43 |
| Annex B. Entrevistes | 44 |
| Annex C. Pauta d'observació de les parelles als programes de tutoria entre iguals..... | 45 |
| Annex D. Pautes d'observació emplenades..... | 49 |
| Annex E. Transcripció de les entrevistes a les mestres..... | 80 |
| Annex F. Transcripció de les entrevistes als tutors i tutores | 93 |
| Annex G. Observació de l'ús d'estratègies per tutor | 105 |
| Annex H. Percentatge de l'ús d'actuacions més comunes per programa..... | 106 |

Índex de taules

| | |
|---|----|
| Taula 1. Visió general de les característiques del programa a cada centre..... | 22 |
| Taula 2. Descripció de les parelles participants observades..... | 23 |
| Taula 3. Visió general del procediment i instruments d'anàlisi de dades..... | 25 |
| Taula 4. Recull del que diuen tutors i mestres sobre la preparació del full d'activitat i de les actuacions observades..... | 26 |
| Taula 5. Recull del que diuen tutors i mestres sobre l'aprenentatge del tutor..... | 28 |
| Taula 6. Recull de les actuacions observades per tutor i per programa..... | 30 |
| Taula 7. Esquema de potencialitats d'aprensenyar (Duran, 2016a) en relació a les actuacions dels tutors observades..... | 35 |
| Taula 8. Classificació de les tutories observades per qualitat d'aprendre ensenyant..... | 36 |

1. Introducció

Actualment, l'escola està vivint un procés de canvi per tal d'adaptar-se a les característiques del segle XXI. Un dels principals fets diferencials de la societat actual és el caràcter efímer dels coneixements per transmetre i la conseqüència d'aquest fet sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge. Així doncs –sense negar la importància de la transmissió de les bases d'una alfabetització bàsica–, s'ha de considerar que molts dels coneixements vàlids en l'actualitat hauran caducat en poc temps (García-Lastra, 2013). Aquest tipus de societat demanda a l'escola una preparació que no pot girar al voltant de l'acumulació de sabers –aprendre per aprendre–, sinó a dotar-se de les aptituds i capacitats necessàries per adaptar-se a les contínues exigències i demandes de la societat canviant –aprendre a aprendre– (García-Lastra, 2013).

Un altre fet diferencial és l'arribada d'Internet i la distribució massiva i lliure de qualsevol mena d'informació, la qual cosa qüestiona la figura de l'expert, perquè ara qualsevol pot esdevenir-ne (Acaso, 2013). Això fa que la figura del professor ja no tingui la mateixa raó de ser que en èpoques anteriors; ja no ha de ser un transmissor de coneixement –de sabers, d'informació, de continguts– sinó que ha d'esdevenir un creador d'entorns socials adequats per a l'adquisició de competències i la construcció de sabers. En aquest entorn, fins i tot, el paper dels agents implicats pot canviar, es pot trencar la idea que ensenyar i aprendre són dos conceptes contraposats. Cortese (2005) afirma que el professor constitueix el punt de partida d'un procés de mutu 'donar i rebre', en el qual el professor dona però no li fa por rebre i, de la mateixa manera, l'estudiant rep i no li fa por donar.

En aquesta línia, han sorgit corrents d'innovació pedagògica i de les pràctiques educatives que conviden a, per una banda, repensar els rols establerts i, per l'altra, construir aprenentatge, allunyant-se de la idea transmissiva, radial i unidireccional de l'educació més tradicional. Una d'aquestes propostes és la tutoria entre iguals, la qual es pot definir com un sistema format per persones de grups socials similars que ajuden a altres a aprendre i que aprenen elles mateixes ensenyant (Topping, 2000 a Duran, 2016a). Des del Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI), s'han proposat una sèrie de programes en aquesta línia. Aquest treball, de fet, pretén estudiar quina és la potencialitat que els alumnes tutors tenen d'aprendre ensenyant en els programes de tutoria entre iguals *Llegim en parella*, *Reading in pairs* i *(En)Raonem en parella*.

Cortese (2005) defensa que el gran potencial d'aprenentatge inherent a l'ensenyança sembla ser generat com a resultat d'un aspecte particular del procés d'ensenyament en si mateix: l'encontre amb la diversitat, la qual, per una part, tendeix a incrementar la flexibilitat i, per l'altra, tendeix a fer desaparèixer la resistència al canvi. En aquest sentit, el procés d'aprenentatge que apareix durant l'ensenyament és d'una natura intrínsecament social. Un aspecte inherent de la tutoria entre iguals és la comunicació, la conversa. Palou (2005) ens explica que usem el terme interacció quan

dues (o més) persones coincideixen en un temps i en un espai i parlen, exercint, així, una influència mútua.

Cortese (2005) reconeix que ensenyar també ha provat ser una oportunitat important per reconèixer la pròpia ignorància i, per tant, mostrar-se obert a la possibilitat d'aprendre. En la mateixa línia, Palou (2005) afirma que la conversa, com qualsevol altra activitat social, requereix una implicació per part dels participants, que han d'acceptar un fet fonamental de l'intercanvi: que l'altre pot tenir raó.

El present text, *L'aprenentatge del tutor en la tutoria entre iguals: aprendre ensenyant*, correspon a un treball de final de màster (TFM) de l'especialitat d'intervenció psicoeducativa del Màster Interuniversitari de Psicologia de l'Educació (MIPE), tot i que, certament, hi ha una part important del present basada en la investigació. De fet, es vol fer –a través de l'anàlisi de la teoria i de l'estudi de casos– una proposta fonamentada de millora de les possibilitats d'aprendre ensenyant dels alumnes tutors dins els programes de tutoria entre iguals del GRAI. Des d'aquest grup de recerca es vol continuar millorant i comprovant si els programes que s'han creat funcionen quan les escoles els duen a terme. Amb aquesta necessitat en ment, s'ha realitzat un treball que tingui una utilitat real a l'hora de millorar un dels seus objectius principals: que l'alumne tutor aprengui ensenyant. Es vol fer, doncs, un estudi exploratori sobre aquest punt i, acceptant les limitacions que implica fer un treball en tan poc temps i amb una mostra petita, fer unes propostes de millora.

El treball es divideix en sis seccions, més annexos. A la primera, s'exposarà el marc teòric en el qual s'ha basat aquest treball, estudiant dos eixos principals: aprendre ensenyant i els programes de tutoria entre iguals del GRAI. En segon lloc, es planteja l'objectiu i les preguntes de recerca i, en tercer, la metodologia seguida. Aquestes preguntes de recerca seran respostes a la quarta secció, on s'exposen els resultats. A la cinquena secció s'extrauran unes conclusions que intentaran donar unes pautes per a la millora de les situacions observades que, idealment, podran ser extrapolades als programes en general; a més, s'afegeixen les limitacions i possibles línies futures de recerca. A la sisena, apareixen les referències bibliogràfiques emprades durant l'elaboració d'aquest treball i, finalment, hi ha un gruix força important d'annexos, en els que s'inclouen tots els materials usats per fer el present treball.

2. Marc Teòric

2.1. Aprendre ensenyant

2.1.1. Canvis en les concepcions sobre ensenyar i aprendre

Aprendre i ensenyar han estat sempre estretament relacionats dins d'un concepte més genèric: educar. No obstant això, ambdós verbs no sempre es conjuguen plegats, ni tan sols en la mateixa persona. La idea tradicional del que volen dir encara ens persegueix, tal i com afirma Duran (2017)

el professorat, l'alumnat i les famílies, en la seva gran majoria, segueixen concebut aprendre i ensenyar com dues activitats separades: una persona ensenya i l'altra aprèn.

Tot i que la tendència actual de la psicologia de l'educació ens convida a estudiar l'ensenyament i l'aprenentatge com un tot (Coll, 2001 a Duran, 2016a), és igualment cert que existeixen experiències de l'un sense l'altre. Això és degut al fet que la idea tradicional de la instrucció es basa en la posició passiva de l'estudiant, considerant-lo un recipient buit esperant a ser omplert d'informació i, com per art de màgia, de coneixement. García-Lastra (2013) defensa que l'escola ha de ser capaç de desterrar la pedagogia unidireccional per donar lloc a una pràctica on l'alumnat sigui cada vegada més autònom i capaç de generar, crear i buscar el coneixement.

El reconeixement de la possibilitat d'aprendre ensenyant pot ajudar els docents a superar l'obsoleta concepció d'ensenyament i aprenentatge basada en la idea transmissiva del coneixement monopolitzat pel professor, pròpia de les societats anteriors, per una de més complexa i d'acord amb la societat del coneixement (Pozo, 2006 a Duran, 2017), caracteritzada per tres trets: (1) la pèrdua del paper únic i exclusiu de l'escola com a transmissora del coneixement, (2) la convivència amb la diversitat per construir un punt de vista propi, i (3) la necessitat d'aprendre continuadament.

En relació amb aquest últim punt, cal destacar que aquest aprenentatge continu ha de ser "al llarg, ample i profund de les nostres vides" (Duran, 2016a, 31). Aprofundim, un moment, en els tres conceptes. El primer –al llarg de la nostra vida– es refereix als dies i anys que visquem, al temps que tenim per continuar formant-nos i aprenent. El segon –a l'ample de la nostra vida–, vol apel·lar a tots els entorns o espais en els quals participem, en altres paraules, amb quants nínxols d'aprenentatge comptem. L'últim –al profund de la nostra vida–, fa referència al procés d'internalització, a com i quants coneixements dels quals disposem són o no profunds, en altres paraules, i fent referència a la llei genètica general del desenvolupament cultural de Vygotsky (1978), quins coneixements passen al pla intrapsicològic.

És per això que els sistemes educatius han d'adaptar-se per donar resposta a aquesta realitat (Duran, 2016a) i han de (1) concebre més àmpliament els continguts i destacar els procediments –saber fer– i les actituds –saber estar–, a part d'incorporar l'aprenentatge significatiu o comprensiu i l'aprendre fent; (2) proposar l'aprenentatge estratègic o condicional –l'aprenent pren les decisions d'acord amb l'objectiu d'aprenentatge i les condicions que s'ofereixen–; (3) utilitzar la gestió metacognitiva i l'aprendre a aprendre; i (4) formar en competències a partir dels continguts.

Totes aquestes adaptacions no tindrien sentit si no es promou també un canvi en els rols dels diversos agents educatius que participen en els processos d'ensenyar i aprendre. El model

transmissiu, doncs, ha de deixar pas a models més innovadors i cooperatius, en els que els discents poden aprendre entre ells (Duran i Oller, 2017). Cal, però, dotar de valor educatiu les interaccions entre alumnes i potenciar –oferint ajudes, recursos, etc.– que els alumnes actuïn com a mediadors dels seus companys.

Duran (2016a) exposa que els docents compten –i en són conscients– amb experiències d'aprendre ensenyant, però ells mateixos reconeixen, també, que no totes les formes d'ensenyar ofereixen oportunitats d'aprenentatge per qui les protagonitza. En la mateixa línia, Cortese (2005) afirma que, tot i que ensenyar és una activitat amb un alt potencial d'aprenentatge, no existeix una connexió directa entre les experiències d'ensenyar i aprendre. De què depèn, doncs, que hom pugui aprendre ensenyant?

2.1.2. Evidències que ensenyar pot ser una manera d'aprendre

La possibilitat d'aprendre ensenyant depèn, en primer lloc, de la idea que hom tingui del que és ensenyar i aprendre i, en segon lloc, de quines metodologies adopta el docent. Així doncs, caldrà que l'ensenyant no es cregui l'únic que pot ensenyar i no consideri l'alumne l'únic que pot aprendre. A més, cal promoure metodologies centrades en l'estudiant i entorns en els quals el professor, més que davant dels alumnes, se situï al seu costat, acompanyant-los i formant part del seu procés d'aprenentatge i, addicionalment, aprenent mentre ensenya (Duran, 2017).

2.1.2.1. De l'aprendre fent a l'aprendre ensenyant

Un antic proverbi xinès afirmà: *dígues-m'ho i ho oblidaré, ensenya'm i ho recordaré, involucra'm i ho aprendré*. Aquesta idea està molt lligada a l'aprendre fent que van defensar molts dels psicòlegs progressistes, com ara el pare d'aquest moviment: John Dewey.

La idea ve precedida pel concepte d'experiència, entesa com el requisit indispensable perquè es doni un desenvolupament positiu i constructiu. Tal i com s'ha afirmat, és erroni considerar el discent com un recipient buit a omplir, cada nen i nena té una sèrie d'experiències prèvies i són aquestes les que hem de considerar abans d'intentar proposar continguts nous. En paraules de Dewey (1938), els productes i problemes de la vida social present dels quals volem aprendre, estan estreta i directament relacionats amb el passat; és a dir, “només es pot ampliar el futur en la mesura que el present hagi estat ampliat per penetrar en el passat” (115).

Així doncs, i tornant a la idea de l'aprendre fent, Dewey (1998) defensa que l'aprenentatge no tindrà lloc a través de la comunicació directa, sinó que serà a través de l'ambient social, sempre que un individu comparteixi o participi en alguna activitat conjunta. En participar-hi, l'individu fa seu el propòsit que la motiva, es familiaritza amb els mètodes i matèries, adquireix la destresa necessària i s'emplena de motivació pròpia (Dewey, 1998). L'objectiu de l'escola, si tenim en

compte aquesta perspectiva, ha de ser proporcionar un ambient social concret que atengui especialment al desenvolupament de les capacitats dels éssers immadurs.

Aquest concepte d'ésser immadur el podem entendre com 'poc entès' o 'poc experimentat', tanmateix, no sempre el 'més expert' ha de ser necessàriament el professor, sinó que es pot tractar d'un company o companya, amic o amiga, familiar, etc. A més, el nivell d'expertesa d'un individu pot canviar molt d'un tema a un altre; el 'més expert' en, per exemple, astronomia pot esdevenir 'menys expert' en literatura, i viceversa. Aquesta idea la desenvoluparem més a fons quan parlem, tot seguit, del concepte de mediador de la teoria sociocultural. Així doncs, i a tall de conclusió, deixem de considerar que el coneixement es transmet de mestre a alumne i passem a entendre que es construeix, conjuntament, quan una persona més experta i una persona menys experta interactuen sobre un tema concret.

2.1.2.2. *De la zona de desenvolupament proper a l'aprenentatge expansiu*

Tal com s'ha dit, sempre hem de partir de l'experiència prèvia: en quin punt es troba la persona menys experta i com la més experta la pot ajudar a construir nou coneixement. Sens dubte, la zona de desenvolupament proper (ZDP), que té el seu origen en la teoria sociocultural de Vygotsky (1978), ens pot ajudar a entendre com desencadenar aquesta construcció. Segons l'autor, la ZDP no és altra cosa que "la distància entre el nivell real de desenvolupament – determinat per la capacitat de resoldre independentment un problema– i el nivell de desenvolupament potencial –determinat a través de la resolució d'un problema sota la guia d'un adult o en col·laboració amb un company més capaç–" (Vygotsky, 1978, 133). El que crea la ZDP, segons el psicòleg soviètic, és una situació en la qual es desperten una sèrie de processos evolutius interns en l'individu menys expert que es posen en funcionament només quan interacciona amb les persones del seu voltant i en cooperació amb un mediador més expert, que pot ser un igual.

La teoria de Vygotsky, tot i la seva vigència, se centra en l'aprenentatge del discent i no en el del docent, però hi ha tres autors que van buscar ampliar la seva teoria. En primer lloc, Mercer (2000) va parlar de la zona de desenvolupament intermental (ZDI), que fa referència al fet que, perquè el docent ensenyi i el discent aprengui, s'ha de fer servir la conversa i l'activitat conjunta per crear un espai de comunicació compartit sobre la base contextual dels seus coneixements i objectius comuns. Aquesta zona, que es reconstrueix constantment a mesura que avança el diàleg, segueix centrant-se en l'aprenent, tot i que està més relacionada amb les aportacions variables dels dos participants de l'acte educatiu. Per altra banda, Wells (2001 a Duran, 2016a) parla d'una concepció ampliada de la ZDP, que sosté que aquesta, entre altres atributs, (1) emergeix de l'activitat, és a dir, es crea en la interacció entre els participants i, per tant, no és un atribut

individual de l'aprenent; i (2) és una oportunitat d'aprendre amb i dels altres, aplicant-se – potencialment– a tots els participants i no només al menys expert.

Així doncs, i compartint la necessitat d'ampliar la ZDP a una zona en la qual l'aprenentatge sigui col·lectiu i en la que tots els agents aprenen de i durant el procés d'ensenyament i aprenentatge, Engeström (2001) va proposar la idea de l'aprenentatge expansiu. L'autor va observar que, a la nostra societat, no tot és estable, definit o entès prèviament; i algunes coses són apreses mentre es creen construint una ZDP col·lectiva, en un procés d'ensenyament i aprenentatge bidireccional i complex (Engeström, 1999 a Duran, 2016b).

Engeström (1999) considerava l'activitat humana polifacètica, mòbil i rica en continguts i formes que canvien constantment; motiu pel qual va creure que mantenir un sistema d'activitat tancat no funcionaria. Per sistema d'activitat tancat ens referim aquí a la clàssica tríada proposada per Vygotsky, que considerava que els components interactius d'un sistema d'activitat són el subjecte, l'objecte i els artefactes mediadors –ja siguin eines o signes (Engeström, 1999). És realment així de simple (dins de la seva complexitat)? Engeström ho dubtava. El problema, segons ell, amb aquesta representació és que no explica del tot la naturalesa social i col·laborativa de les accions personals o, per dir-ho d'una altra manera, no reflecteix les accions individuals com esdeveniments en un sistema d'activitat col·lectiu.

Per superar aquestes limitacions, el finlandès va modificar i expandir el model de sistema d'activitat. Així doncs, ara tenim subjecte i un objecte que interactuen mitjançant artefactes mediadors (instruments i signes) però que, a més a més, segueixen unes regles que són acceptades i compartides dins de la comunitat on se situen i en la qual no tots els subjectes fan el mateix sinó que el treball es divideix, s'estableixen rols i tasques per cadascú. Quan li donem un sentit o significat a l'objecte arribem a un resultat que no és finit, sinó que obre noves portes i possibilitats de col·laboració i aprenentatge.

Tornant ara al procés d'aprenentatge expansiu, Engeström (2001) declara que els sistemes d'activitat, com ja s'ha intuït, acostumen a moure's a través de cicles llargs de transformacions qualitatives. Es produeix una transformació expansiva quan l'objecte –i motiu– de l'activitat és reconceptualitzat per abastar un horitzó més ampli de possibilitats. Un cicle sencer de transformació expansiva es pot entendre com un viatge col·lectiu a través de la ZDP de l'activitat, la qual pot ser entesa com la distància entre les accions individuals presents i la nova forma d'activitat social que pot ser generada col·lectivament (Engeström, 2001). El nostre objectiu serà, doncs, aconseguir que es creïn aquests entorns d'aprenentatge expansiu, en els quals les ZDP siguin col·lectives i on tots els agents implicats puguin beneficiar-se del seu rol i aprendre portant a terme la tasca que tinguin assignada.

2.1.3. Esquema explicatiu de les potencialitats i límits d'aprendre ensenyant

Una vegada entesos tots aquests punts, es vol acabar l'apartat presentant, de forma sintètica, un esquema que –basat en aquell creat per Duran (2016a) i recollint i ordenant resultats de diverses recerques (Roscoe i Chi, 2007; Fiorella i Mayer, 2013; Roscoe, 2014; Duran, 2016b; 2017; Kobayashi, 2018; 2019)– vol explicar les potencialitats i límits d'aprendre que té l'activitat d'ensenyar dels programes de tutoria entre iguals, en els quals es treballa per parelles on un alumne adopta el rol de tutor –docent– i l'altre el de tutorat –discent. Aquest esquema ha servit per definir quatre estadis d'aprensenyar progressivament més complexos i bidireccionals (Duran, 2017) i que, presentant unes característiques concretes, poden potenciar cada vegada més l'aprenentatge del qui ensenya.

2.1.3.1. Aprendre per ensenyar: expectancy

En un primer nivell tenim aprendre per ensenyar, és a dir, aprendre un material creient que després s'ensenyarà, sense arribar a fer-ho; procés conegut com a *expectancy* (Fiorella i Mayer, 2013; Duran, 2016a; 2017). S'ha demostrat que estudiar amb l'expectativa de després haver d'ensenyar pot alterar els propis processos cognitius durant l'aprenentatge fent que els estudiants tutors dediquin més recursos a revisar, seleccionar i organitzar els materials més rellevants i ordenar-los en una representació amb sentit per presentar-los al seu tutorat (Fiorella i Mayer, 2013; Duran, 2016a; 2017). Igualment, Kobayashi (2018) confirma que estudiar el material per després ensenyar-lo a algú millora els resultats d'aprenentatge ja que l'expectativa d'ensenyar estimula un processament del material elaboratiu i generatiu, mitjançant la motivació intrínseca i la comprensió metacognitiva. En altres paraules, creure que explicaràs a un altre promou processos cognitius de qualitat i promou motivació.

2.1.3.2. Aprendre i exposar

En un segon nivell observem aprendre i exposar, on els subjectes exposen el que han après sense interactuar amb l'aprenent (Duran, 2016a), que es manté passiu. Es demostra que exposar públicament un contingut permet posar a prova la revisió i reformulació de la informació que la nostra ment ha fet per convertir-la en coneixement (Duran, 2016a) i ordenar i fixar el pensament (Duran, 2017). Això és així encara que l'altre mantingui una posició passiva, és el que es coneix com a *efecte audiència* (Zajonc, 1966 a Duran, 2017).

En una de les recerques claus en aquest tema, Annis (1983, a Duran 2016a) compartia la idea que ensenyar a una audiència passiva (exposar) afavoria l'aprenentatge verbal pel fet de requerir més atenció a allò que s'ha d'ensenyar –i aprendre– i pel fet d'haver-ho de codificar personalment i associar-ho als coneixements previs. Aquesta autora considerava que aquests beneficis cognitius no només eren producte de preparar-se per ensenyar, sinó de presentar el material a un altre.

2.1.3.3. *Aprendre i explicar*

En un tercer nivell trobem aprendre i explicar, essent diferent de l'anterior en el grau d'interactivitat que s'hi propicia. En els nivells anteriors l'audiència o no existeix (ja que no s'arriba a realitzar l'explicació) o adopta un rol passiu; aquí ens trobem a un oient –aprenent– que respon, encara que sigui de forma limitada. Així doncs, no només aprenem descobrint el que no sabem –com passaria a l'autoexplicació o a l'exposició–, sinó també perquè qui rep l'explicació identifica llacunes, inconsistències i demana aclariments o confrontacions des de punts de vista diferents o alternatius que fan que el qui ensenya hagi de buscar nova informació i, conseqüentment, construir un coneixement més profund (Webb, 1989 a Duran, 2017). Igualment, Kobayashi (2018) afirma que ensenyar i preparar-se per fer-ho poden promoure més un aprenentatge profund que simplement preparar-se per ensenyar, perquè ensenyar a una altra persona inclou el procés de transformar els continguts del material en explicacions instructives per la persona, la qual cosa fa que els estudiants tutors hagin de seleccionar, organitzar i elaborar informació.

Per explicar l'aprenentatge dels tutors dins la tutoria entre iguals, Roscoe i Chi (2007) van dur a terme una meta-anàlisi i van concloure que tot depenia de què feien els tutors amb el coneixement. Els autors van suggerir que l'aprenentatge del tutor depèn, en certa manera, de si participa en una construcció reflexiva del coneixement (*reflective knowledge-building*), és a dir, varia en funció del grau en què el tutor reflexiona sobre la seva pròpia comprensió del material i construeix sobre els propis coneixements previs, tot generant inferències, integrant idees entre temes i dominis i reparant errors. D'altra banda, l'aprenentatge no ocorrerà si els alumnes tutors, en comptes de “construir” el coneixement, participen simplement en “dir” el coneixement (*knowledge telling*), és a dir, si només resumeixen el material sense integrar-lo als seus coneixements previs.

Roscoe i Chi (2007) defensen que l'explicació als altres ofereix oportunitats riques perquè el tutor s'impliqui en el procés de construcció reflexiva de coneixement que porta a l'aprenentatge. En el seu estudi, les explicacions són definides com a “afirmacions que transmeten informació amb l'objectiu que una idea esdevingui clara i comprensiva” (p. 542). El tutor, doncs, fa servir les explicacions verbals per comunicar idees clau, principis i relacions, així com per corregir els errors o confusions del tutorat. Les explicacions, en aquest sentit, ofereixen oportunitats riques pels tutors de participar en processos de construcció reflexiva del coneixement que recolzen l'aprenentatge: quan treballen per produir explicacions de qualitat poden reconèixer defectes en la seva pròpia expertesa, portant-los a reorganitzar el seu coneixement i generar inferències per corregir errors i realitzar distintes representacions. No obstant això, la falta de consciència metacognitiva per part dels tutors –a causa de la incapacitat o falta de voluntat d'avaluar les pròpies explicacions–, pot restringir el seu aprenentatge (Roscoe i Chi, 2007).

Aquest seria, doncs, el límit principal de l'aprenentatge del tutor. Conforme avancem a formes més complexes, cal que l'activitat d'ensenyar, perquè permeti aprendre a qui la du a terme, tingui característiques concretes. Així doncs, si l'alumne tutor es limita a dir, a transmetre, a repetir informació, perd les oportunitats d'aprensenyar. En paraules de Kobayashi (2019), la tutoria entre iguals pot tenir un efecte limitat en l'aprenentatge dels tutors perquè sovint processen el material superficialment durant la interacció, sense fer inferències, elaborar o monitoritzar. Duran (2017) també reflexiona sobre el tema, considerant que, tot i que dir el coneixement pot repercutir positivament en l'aprenentatge del mateix tutor –afirmant el record– i és a la base del procés de construcció, suposa una pèrdua que els tutors no aprofitin el seu paper per anar una mica més lluny, per aprendre més i millor, a través de construir el coneixement.

2.1.3.4. *Aprendre i explicar qüestionant*

En el quart i últim nivell situem aprendre i explicar qüestionant. Aquest procés es dona quan expliquem quelcom interactuant amb l'aprenent i fem entrar en joc el qüestionament –que inclou tant formular com respondre preguntes. El qüestionament potencia oportunitats d'aprenentatge, ja que demana una integració de coneixements previs i nous, reorganització de models mentals, generació d'inferències i automonitoratge metacognitiu (King, 1998 a Duran, 2016a). Tal com hem vist, el rol d'ensenyant ofereix oportunitats potencials d'aprenentatge per a qui el desenvolupa: aprenem per ensenyar i aprenem explicant, sobretot quan construïm el coneixement (Duran, 2016a).

Qüestionar –que inclou tant formular com respondre preguntes– és l'altra activitat, juntament amb l'explicació, força present en l'ensenyament (Duran, 2016a). Els tutors fan preguntes per introduir temes o per guiar i avaluar el pensament del tutorat que, per la seva banda, fa demandes d'informació o clarificació, que el tutor ha de respondre (Roscoe i Chi, 2007). Les dues activitats incloses al qüestionament (preguntar i respondre) poden recolzar la implicació del tutor en el procés ja mencionat de construir reflexivament el coneixement, ja que l'ajuden a reformular i/o revisar les seves explicacions i coneixements.

A part de la limitació que s'ha comentat a l'apartat anterior –la necessitat que el tutor “construeixi” i no “digui” el coneixement– en aquest nivell se n'inclou una nova que fa referència al tutorat. Segons King (1998 a Duran, 2017), la interrogació es torna més beneficiosa quan les preguntes són més profundes, quan demanen integració de coneixement previ i nou, reorganització de models mentals, generació d'inferències i automonitoratge metacognitiu. Això vol dir que preguntar és l'equivalent a posar un problema en paraules; articular la pregunta per suscitar una resposta pot requerir organitzar i integrar conceptes i raonament d'alt nivell (Duran, 2017). És a dir, perquè respondre preguntes esdevingui una potencial font d'aprenentatge del tutor, el tutorat

ha de ser capaç de formular preguntes profundes de manera que es despertin tots els processos ja mencionats.

Les oportunitats de més interacció entre l'ensenyant i l'aprenent poden, doncs, ser responsables de l'aprenentatge, no només de l'aprenent, sinó també de l'ensenyant (Duran, 2016b). La interactivitat, segons Kobayashi (2019), es refereix a fins a quin punt els estudiants tutors esperen interactuar o interactuen amb els seus tutorats mentre ensenyen. La interacció entre el que ensenya i el que aprèn inclou oferir explicacions, afegir explicacions suplementàries, fer i respondre preguntes i donar i rebre feedback. L'autor japonès ofereix tres raons per demostrar l'impacte de la interactivitat en l'aprenentatge del tutor: (1) els avantatges, ja presentats, que ofereix formular i respondre preguntes, (2) obtenir informació addicional sobre i del seu tutorat i (3) millorar la seva motivació per processar el material més profundament durant la preparació per ensenyar i l'ensenyament per se.

Una altra raó que fa que ensenyar interactuant sigui un procés amb un alt potencial d'aprenentatge està relacionada amb la meta-ignorància, és a dir, que el tutor sigui capaç de reconèixer un buit en la seva representació de la realitat (Cortese, 2005). Aquest espai és molt important, i encara més la consciència que existeix. En paraules de Cortese (2005), “sense reconeixement, el ‘buit’ existeix, però no la ‘demanda’ d’omplir-lo” (p. 106). És a dir, el tutor aprèn quan, essent coneixedor de la seva ignorància, vol aprendre i inicia una cerca activa de coneixement; la qual cosa posa en marxa la capacitat d'*aprendre com aprendre*.

2.2. Aprensenyar en educació formal: tutoria entre iguals

Des del punt de vista de Duran (2016a), no existeixen, en si mateixes, pràctiques d'aprendre ensenyant; més aviat, trobem pràctiques riques que inclouen aquest principi. L'autor afirma que els que ensenyen poden aprendre (1) elaborant materials didàctics perquè altres aprenguin, (2) posant-se en la posició del professor davant d'un grup, (3) ensenyant a través de “tècniques” cooperatives simples, (4) ensenyant a través de “mètodes” d'aprenentatge cooperatiu, (5) a través de l'avaluació entre iguals, (6) realitzant docència compartida entre professors i estudiants, o (7) a través de la tutoria entre iguals.

Pel que fa a la tutoria entre iguals en el context escolar, és un mètode d'aprenentatge entre iguals, basat en la creació de parelles amb una relació asimètrica –depenent del rol assignat: tutor o tutorat–, que tenen un objectiu comú, conegut i compartit –l'adquisició d'una competència acadèmica– que s'aconsegueix a través d'un marc d'interacció planificat prèviament pel professor, sobre el que els participants reben formació prèvia (Topping, Buchs, Duran i Van Keer, 2017). Hi ha diversos tipus de tutoria entre iguals: entre alumnes de diferents edats (*cross-age tutoring*), en les quals l'alumne tutor és el més gran, o entre alumnes de la mateixa edat o del

mateix curs (*same-age tutoring*). A més a més, segons si el rol és fix o intercanviable, podem distingir entre tutories de rol fix i tutories recíproques (Duran, 2016a).

Els beneficis que pot proporcionar la tutoria entre iguals són: un augment considerable de la implicació dels estudiants, més possibilitats de personalitzar les ajudes i multiplicar les fonts d'ensenyament a classe, una major i millor atenció a la diversitat i millors resultats i assoliments acadèmics. En el pla social, a més, s'observen millores en la competència social i comunicativa, en les relacions personals i en l'autoestima i la confiança en un mateix (Duran, 2015; Topping et al., 2017).

Cal destacar dos aspectes que ajudaran al fet que la tutoria entre iguals sigui exitosa. El primer és la creació de les parelles. No hem de considerar que només els alumnes més competents poden ser tutors; de fet, cal crear parelles en les quals el tutor sàpiga només una mica més que el tutorat, la qual cosa permetrà que tots els estudiants puguin fer de tutors de companys que tenen més dificultats que ells (Duran, 2015). El segon és la necessitat d'oferir una formació prèvia i un seguiment durant el programa de tutoria entre iguals. Això farà que els membres duguin a terme més exitosament els rols assignats i les tasques que se'n deriven (Topping et al., 2017).

La tria de programes dins d'aquest marc està estretament vinculada amb la possibilitat d'aprenentatge que ofereix pels membres que exerceixen ambdós rols (tutor i tutorat). Està clar que els tutorats aprenen perquè les oportunitats d'aprenentatge s'amplien exponencialment en rebre una ajuda constant, personalitzada i ajustada a la seva ZDP (Duran, 2015). El tutor, per la seva banda, aprèn perquè la tutoria entre iguals permet que haver d'explicar un contingut comprometi al tutor a construir reflexivament el coneixement i que es qüestionï constantment el coneixement, formulant i responent preguntes (Duran, 2015).

Si pensem ara en els canvis socials dels quals hem parlat, no costarà reconèixer les possibilitats que presenten pràctiques d'aquest tipus, que permeten que els alumnes desenvolupin el propi aprenentatge autònomament, és a dir, que aprenguin a aprendre. Encara més, la tutoria entre iguals permet als alumnes aprendre a ensenyar, competència, en paraules de Duran (2015), imprescindible per a construir una societat democràtica del coneixement.

2.2.1. L'aprenentatge del tutor a la tutoria entre iguals

Alguns dels experts en tutoria entre iguals destaquen la necessitat de fer que l'alumne tutor vegi que ensenyar pot ser una bona oportunitat per aprendre, la qual cosa suposa una bona forma de donar sentit i prestigiar l'ajuda entre iguals (Duran, 2016a). Per aconseguir aquest objectiu és necessari convertir l'ajuda entre iguals en aprenentatge entre iguals, definit per Topping (2005) com l'adquisició de coneixement i habilitats mitjançant l'ajuda i el suport actius entre persones que ocupen un estatus social similar. Així, ambdós membres –el que, pels rols establerts,

‘ensenya’ i el que ‘aprèn’ – poden afrontar reptes cognitius plegats i, consegüentment, aprendre (Topping, 2005).

Roscoe i Chi (2007), per la seva banda, després de fer una extensiva meta-anàlisi, oferien una sèrie d'orientacions per realitzar un tutoratge efectiu com ara involucrar-se en processos de preparació, explicació, qüestionament, avaluació i *feedback*. Aquestes activitats interactives, tal i com ja s'ha dit, requereixen que els tutors usin i apliquin el seu coneixement sobre un tema i el transformin per tal d'ensenyar-lo al seu tutorat. Destacar, abans de continuar, que aquests autors van demostrar que el disseny i la implementació dels programes afecten l'adquisició –o no– d'aprenentatge per part del tutor. Les potencialitats es limiten si (1) a les tutories entre iguals amb alumnes de diferents edats els tutors ensenyen materials que estan molt per sota del seu nivell actual, (2) el programa és massa curt perquè els tutors millorin les seves habilitats o coneixements, o (3) no s'ofereix la formació adient.

Roscoe (2014), addicionalment, va fer un estudi exhaustiu sobre diverses pràctiques de tutoria entre iguals i va concloure que els estudiants poden ser bons instructors l'un de l'altre i que, en un context de tutoria entre iguals, els tutors poden desenvolupar més la seva comprensió sobre el material mitjançant l'activitat docent. L'autor ens recorda que la ZDP representa el que l'aprenent pot assolir si s'esforça i rep l'ajuda adient. A la tutoria entre iguals, l'alumnat avançat està operant dins de la ZDP del novell; així doncs, i com ja s'ha afirmat, els beneficis que la tutoria entre iguals ofereix pel tutorat estan clars, ja que compten amb el suport dels tutors, que segurament estan familiaritzats amb les confusions dels tutorats perquè ells mateixos han superat aquests obstacles recentment.

La tutoria entre iguals, a més, si presenta les característiques adients, pot beneficiar als tutors. Les preguntes i *feedback* del tutorat ajuda als tutors a monitoritzar-se i qüestionar-se o a pensar críticament sobre el material, de maneres més sofisticades de les que ho farien per si mateixos. Si el domini que té el tutor sobre el material encara és nou o fràgil, segurament el tutorat plantejarà dubtes o identificarà buits de coneixement que, en intentar resoldre'ls, es possibilitarà que el tutor també millori i sigui capaç de revisar la pròpia comprensió sobre el tema. Roscoe (2014), de fet, sosté que els tutors també tindrien la seva pròpia zona de desenvolupament (l'autor l'anomena *zone of tutor development*), compresa entre el que els tutors són capaços d'ensenyar i raonar, però que encara no han dominat del tot.

2.2.2. Programes de tutoria entre iguals

El GRAI agrupa professionals compromesos en l'estudi, la pràctica i la divulgació de l'aprenentatge entre iguals¹. Una de les seves línies d'estudi i treball es basa en la creació de programes de tutoria entre iguals, la formació de docents en xarxa i el seguiment del seu desenvolupament a cada centre. A continuació, s'explicaran tres d'aquests programes: *Llegim en parella*, *Reading in pairs* i *(en)Raonem en parellaz*.

2.2.2.1. Llegim en parella

Llegim en parella és un programa educatiu que fa ús de la tutoria entre iguals per a millorar la competència lectora a primària i secundària (Duran et al., 2018). Es desenvolupa als centres educatius entre alumnes i, idealment, a les llars amb el suport de les famílies (Corominas, Flores i Oller, 2015). Les parelles d'alumnes han de comptar amb un grau diferent de competència lectora, la qual cosa permeti que, tot oferint-se ajuda pedagògica mútuament, l'alumne tutor aprengui ensenyant al seu company i l'alumne tutorat aprengui gràcies a l'ajuda personalitzada i permanent que rep (Duran, 2012).

Prèviament a l'inici del programa per se, es realitzaran les sessions de formació als alumnes que el docent consideri adients –tot i que se'n recomanen tres. Els seus objectius són familiaritzar-se amb les bases de la tutoria entre iguals, entendre l'aprenentatge d'ambdós membres –especialment el del tutor, per ser el menys obvi–, aprendre quines són les activitats que estructurin les sessions i com dur-les a terme, familiaritzar-se amb els materials de suport i trobar-se amb el company o companya (Duran et al., 2016). El programa consta de dues sessions setmanals de trenta minuts durant un trimestre i l'estructura de les sessions ve facilitada per un “Full d'activitats”, que conté un text breu i un seguit d'activitats (Duran, 2012).

Habitualment, el full d'activitats se'ls dona als alumnes tutors durant la sessió anterior perquè se'l preparin (o bé a casa, autònomament, o durant hores lectives, amb l'ajuda de la mestra). Pel que fa l'organització temporal de la sessió, durant els primers minuts, el tutor formula preguntes sobre el text que llegiran; fent hipòtesis de contingut, activant coneixements previs, anticipant possibles problemes i animant a la lectura. Després, comença la lectura en veu alta; primer fent el tutor un modelatge per, a continuació, fer una lectura conjunta i, finalment, llegint el tutorat el text, mentre el tutor ofereix retroalimentació. Aquesta serà oferta mitjançant la tècnica PPP (Pausa, Pista i Ponderació): quan el tutorat s'equivoca, el tutor l'atura amb un gest i li dona temps perquè esmeni

¹ Per a més informació sobre el GRAI visitar la web <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/>

² Per a més informació sobre els programes del GRAI visitar <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/content/programes>

l'error, si no ho fa, li ofereix una pista –o diverses–, fins que el corregeix i, per concloure, l'ajuda finalitza amb una ponderació que expressa ànims davant l'esforç. Acabada la lectura, es comproven les activitats prèvies i es realitzen les activitats de comprensió lectora. Finalment, el tutorat realitza una lectura expressiva que li ha de permetre apropiar-se del contingut del text. Cada dues setmanes, a més, es realitza una auto-avaluació de les parelles, que té en compte (1) els acords que es prenen per millorar diferents aspectes relacionats amb la lectura i la comprensió, (2) l'actuació dels tutors i (3) els objectius futurs que es planteja la parella. Per altra banda, sempre hi ha unes activitats extres perquè, quan la dinàmica dels fulls es faci molt monòtona, hi hagi una alternativa per a trencar la rutina (Duran et al., 2016).

Es destaca la necessitat de plantejar a l'alumnat reptes formatius i ajudar-los a aprendre ensenyant als seus companys –preparant activats i, fins i tot, creant material didàctic per a ells. Un dels objectius dels fulls d'activitat és, justament, oferir exemples als tutors i permetre'ls desenvolupar materials similars una vegada s'han familiaritzat amb els formats, les característiques del text i la varietat d'activitats, sota la supervisió docent (Duran et al., 2016). Cap a la meitat del programa, se'ls demanarà als alumnes tutors que creïn un full d'activitat per als seus tutorats. Durant aquesta elaboració, els tutors tenen un repte que demana una activitat rica i complexa, que requereix esforç, i que posa en evidència que els tutors també aprenen en aquesta situació d'interacció (Duran et al., 2018).

2.2.2.2. *Reading in pairs*

L'estudi de l'anglès com a llengua estrangera ha esdevingut un dels objectius principals en la majoria de programes educatius arreu d'Europa. No obstant això, els mestres d'anglès encara troben reptes importants a l'aula, essent la diversitat de nivells entre alumnes un d'ells (Duran, Flores, Oller i Ramírez, 2018). L'aplicació del programa *Reading in Pairs* podria ajudar a superar aquest obstacle. Aquest programa està basat en la idea que la diversitat fa possible l'aprenentatge; a través de la tutoria entre iguals, els estudiants i la comunitat educativa tenen la possibilitat de veure com la diversitat, lluny de ser un problema, esdevé un element positiu per a la tasca pedagògica (Duran, Flores, Oller, Thomson-Garay i Vera, 2016). A més a més, promou la creació de situacions adients per desenvolupar les habilitats orals de la llengua, element poc habitual a les classes tradicionals d'anglès, en les quals els estudiants no tenen massa oportunitats de participar (Duran et al., 2018).

El programa pretén que els alumnes millorin la comprensió lectora en anglès, habilitat bàsica, a partir del treball amb textos autèntics, abordant-los de forma global, com a unitat de significat, en un procés natural de comprensió. Però, a més, té com a objectiu millorar l'expressió oral, una habilitat molt difícil de desenvolupar en les aules convencionals, on els alumnes tenen poques

oportunitats de parlar, sentir parlar companys i aprendre dels seus encerts i errors (Duran et al., 2016).

Prèviament a l'inici, també, es realitzaran les sessions de formació a l'alumnat. Pel que fa a l'aplicació, es proposa fer una sessió de trenta minuts per setmana durant quinze o vint setmanes. El full d'activitat s'entrega als tutors a la sessió anterior perquè el preparin; en aquest programa va acompanyat d'un arxiu de so –que conté el text gravat per un lector competent– i un suport pel llenguatge –amb estructures útils per respondre les preguntes. Els tutors han de parar especial atenció a l'entonació i pronúncia, assegurar-se que comprenen bé tot el vocabulari del text i les activitats proposades, ser conscients de les possibles preguntes inesperades que els tutorats plantejaran, pensar sobre altres preguntes per plantejar als tutorats tenint en compte els seus interessos, etc. La idea principal seria que els estudiants puguin mantenir una conversa en la llengua que estan treballant, sense passar a la L1 (Duran et al., 2016).

Cada sessió segueix la mateixa estructura que el programa *Llegim en Parella*. En aquest programa, a més, com a l'anterior, es vol convidar a que –durant les últimes setmanes– els tutors siguin capaços de crear un full d'activitat per als seus tutorats.

2.2.2.3. (En)Raonem en parella

(En)Raonem en parella és un programa educatiu que reuneix un conjunt de materials que promou la millora de la competència en resolució col·laborativa de problemes matemàtics a través de la tutoria entre iguals (Flores, Duran i Albarracín, 2016; Flores, Duran i Albarracín, 2017). El programa opta per dues sessions setmanals d'uns trenta minuts, desenvolupades a les aules durant dotze setmanes.

En aquest programa també s'haurà de realitzar una sèrie de sessions de formació prèviament a la seva aplicació. La sessió s'estructura, com als programes anteriors, amb l'ajut d'un full d'activitats que planteja una situació-problema quotidiana i real, contextualitzada i amb preguntes obertes. A més a més, en aquest programa, es proporciona un guió d'interacció per tal que els alumnes sàpiguen en cada moment què han de fer i com han de gestionar les pròpies participacions i les interaccions segons el rol assignat (Flores et al., 2017).

L'estructura, en aquest cas, sí que és considerablement diferent en relació als altres programes. Durant el primer quart d'hora, l'activitat se centra a conèixer bé la situació problemàtica plantejada. En la fase d'*explorar i comprendre* s'activen els coneixements previs i s'intenta entendre la situació. En la fase següent, *representar i formular*, construïm una representació mental coherent de la situació del problema –com, per exemple, un esquema–, fet que comporta realitzar una selecció d'informació, organitzar-la i integrar-la amb els coneixements previs rellevants. Aquest procés pot incloure la formulació d'hipòtesis a partir dels factors clau

identificats. El segon quart d'hora s'inicia amb l'elaboració i la realització d'un pla de resolució –*planificar*– per arribar a la resposta i les argumentacions necessàries per justificar la presa de decisions –*executar*. La darrera fase, *monitorar* i *reflexionar*, es focalitza en revisar el procés de resolució del problema, la qual cosa, idealment, genera processos de reflexió sobre les solucions i inclou l'avaluació crítica de les hipòtesis i les solucions alternatives, així com, en cas necessari, el desenvolupament de processos de recerca d'informació addicional o de clarificació (Flores et al., 2016; Flores et al., 2017).

L'autoavaluació es realitzarà de manera quinzenal o cada quatre sessions. Les activitats complementàries serveixen per regular el ritme de treball a l'aula de les diferents parelles. Altra vegada, en aquest programa, com als anteriors, es vol convidar –durant les últimes setmanes– a que els tutors siguin capaços de crear un full d'activitat per als seus tutorats.

3. Objectius i preguntes de recerca

Partint de l'estat actual de la investigació dels dos pilars tractats al marc teòric –aprensenyar i tutoria entre iguals–, l'actual treball presenta el següent propòsit:

- Estudiar la potencialitat que els tutors tenen d'aprendre ensenyant en els programes de tutoria entre iguals *Llegim en parella*, *Reading in pairs* i *(En)Raonem en parella*.

Aquest objectiu es concreta en les següents preguntes de recerca:

- i. Els tutors preparen prèviament la sessió de tutoria entre iguals?
- ii. Tenen els tutors consciència que ells aprenen ensenyant al company?
- iii. Durant la interacció, es produeixen actuacions vinculades a les possibilitats d'aprendre ensenyant?

A partir d'això, es vol extreure unes conclusions que possibilitin donar unes pautes de millora per potenciar l'aprensenyar dels alumnes tutors dins del marc d'aquests programes de tutoria entre iguals.

4. Metodologia

4.1. Opció metodològica

En el present treball s'ha optat per una aproximació metodològica qualitativa, la qual ens ajuda a entendre i explicar el significat dels fenòmens socials, amb les mínimes alteracions possibles del context on se situa l'acció (Merriam, 1998). Addicionalment, i com afirma Willig (2013), es posa una part del focus en els significats que les persones atorguen a diferents experiències –ser tutor– i es busca, principalment, descriure i explicar profundament una situació determinada –la potencialitat d'aprendre del tutor en els programes de tutoria entre iguals. Concretament, ens trobem davant d'un enfocament realista, ja que s'assumeix que hi ha una relació relativament

directa entre el que s'observa –les dades, l'evidència– i el que passa –la realitat que volem comprendre– (Willig, 2013). En altres paraules, s'assumeix que les dades recollides –entrevistes i observacions– representen més o menys la realitat –la potencialitat d'aprenentatge dels tutors.

Pel que fa al disseny, consisteix en un estudi de casos que, en paraules de Merriam (1998), es duu a terme per adquirir coneixement profund de la situació observada i dels agents implicats. Bromeley (1986, citat a Willig, 2013) defineix els casos com successos naturals amb límits definits; l'estudi de casos inclou, doncs, una exploració profunda, intensiva i centrada en aquests successos –la tutoria entre iguals– i, addicionalment, de les relacions entre ells –les conductes comunes en diverses situacions de tutoria entre iguals dins del mateix programa i als diferents programes– (Shen Qi, 2009; Willig, 2013). En ser tan summament contextualitzat, tal com afirma Shen Qi (2009), el propòsit de l'estudi de casos no és representar el món, sinó representar els casos. És per això que, en aquest treball, es pretén 'estudiar la potencialitat que els tutors tenen d'aprendre ensenyant en els programes de tutoria entre iguals *Llegim en parella*, *Reading in pairs* i *(En)Raonem en parella*' i no explicar la potencialitat en totes les situacions de tutoria entre iguals existents.

S'ha considerat necessari prendre algunes consideracions ètiques i legals (Elmes et al., 1995 citat a Willis, 2013), a l'hora de dur a terme la recollida de dades als centres educatius. En primer lloc, s'ha informat les mestres i alumnes sobre el propòsit del present treball i s'ha demanat un consentiment signat dels tutors legals dels participants ([Annex A](#)). A més, sota la demanda dels centres, s'evitarà compartir a la xarxa els enregistraments realitzats i es mantindrà la confidencialitat de les dades recollides. S'ha establert també el compromís de posar a disponibilitat del centre els enregistraments, i de fer un retorn de la informació quan s'obtinguin resultats.

4.2. Context i participants

L'observació de cadascun dels programes s'ha realitzat a centres diferents. Així doncs, s'han triat tres centres per fer l'observació de tres parelles a cadascun d'ells. El motiu per triar aquests centres és que tots estan o han estat relacionats amb el GRAI, sigui perquè assisteixen o han assistit a la formació impartida sobre el programa que realitzen o perquè en són experts. Es volia observar, també, tutors d'edats diverses, però similars (de 10 a 13 anys) i diferents tipus de tutoria, per una banda, entre alumnes de la mateixa edat (*same-age tutoring*) i, per altra, entre alumnes d'edats diverses (*cross-age tutoring*).

El programa *Reading in pairs* es va observar a l'Escola Riera de Ribes (Sant Pere de Ribes, Garraf), un centre públic d'ensenyament de segon cicle d'infantil i primària. La Maite és la mestra d'anglès del centre i és, de fet, membre del GRAI i la formadora dels programes *Llegim en parella*

i *Reading in pairs*. Ens trobem, per tant, amb una veterana pel que fa tant a l'estudi com a l'aplicació del programa. L'escola compta amb una línia i el programa es duu a terme a sisè, entre alumnes de la mateixa edat i amb els rols de tutor i tutorat fixos.

L'observació del programa *(En)Raonem en parella* s'ha dut a terme a l'INS Manolo Hugué (Caldes de Montbui, Vallès Oriental), un centre de titularitat pública que imparteix ESO, Batxillerat i Cicles formatius de grau mitjà i superior. Hi ha dues de les mestres implicades al programa (Mercè i Maribel) que aquest curs (2018-2019) han començat a realitzar la formació impartida pel GRAI. Hi ha una tercera mestra (Marta) que està participant activament en el programa, tot i no haver assistit a la formació. El programa es duu a terme a primer d'ESO, curs en el qual hi ha tres línies. Sempre s'imparteix amb docència compartida, essent la Mercè fixa a totes les aules i amb el suport d'una de les seves companyes. En aquest cas, les tutories també es donen entre alumnes de la mateixa edat i amb els rols de tutor i tutorat fixos.

Per últim, es va observar el programa *Llegim en parella* a l'Escola Ítaca (Vilanova i la Geltrú, Garraf), també un centre públic d'ensenyament de segon cicle d'infantil i primària. La Laia és una mestra que té força experiència amb el programa i, tot i que el centre no està assistint a la formació aquest any, van assistir-hi fins a l'any passat. L'escola compta amb dues línies i, en aquest cas, es realitza una tutoria entre alumnes d'edats diverses: els de cinquè són els tutors i els de tercer els tutorats.

Taula 1. Visió general de les característiques del programa a cada centre.

| | Reading in pairs | (En)Raonem en parella | Llegim en parella |
|--------------------------------------|--|--|---|
| Centre (Població) | Escola Riera de Ribes (Sant Pere de Ribes) | INS Manolo Hugué (Caldes de Montbui) | Escola Ítaca (Vilanova i la Geltrú) |
| Mestres implicades | Mercè, Maribel i Marta | Maite | Laia |
| Curs(os) implicat(s) | 6è primària | 1r ESO | 3r i 5è primària |
| Tipus de tutoria | - Tutoria fixa - Entre alumnes de la mateixa edat | - Tutoria fixa - Entre alumnes de la mateixa edat | - Tutoria fixa - Entre alumnes d'edat diferent |
| Nombre de parelles observades | 3 | 3 | 3 |

Es va demanar permís als centres per (1) entrevistar les mestres, (2) entrevistar els tutors i (3) gravar una sessió de tres parelles. A l'hora de triar les parelles participants, se'ls va encarregar a les mestres que tinguessin en compte només un criteri: la competència del tutor. Abans de crear les parelles, se'ls passa una prova inicial que mesura la competència de cada tutor (competència lectora, matemàtica o en llengua anglesa, depenent del programa) i, en relació als companys i

companyes, s'assigna una posició a cada alumne (així doncs, si considerem que una classe més o menys pot tenir 24 alumnes, els tutors d'una tutoria fixa seran aquells entre la posició 1 i la 12). Per tant, es va demanar que se seleccionés a un tutor més competent (que se li hagués assignat una posició entre la 1 i la 3), un amb una competència mitjana (de la 5 a la 7) i un amb una competència més bàsica (de la 10 a la 12). Val a dir que, per la classificació i l'assignació de la parella, hi ha mestres que tenen en compte no només el resultat a la prova, sinó també el nivell general de l'alumne, així com altres aspectes socials.

Taula 2. Descripció de les parelles participants observades.

| | Número assignat a la parella | Tutor/a | Tutorat/da | Competència tutor/a |
|------------------------------|------------------------------|---------|------------|---------------------|
| Reading in pairs | P1 | T1 | t1 | Alta |
| | P2 | T2 | t2 | Mitjana |
| | P3 | T3 | t3 | Bàsica |
| (En)Raonem en parella | P4 | T4 | t4 | Alta |
| | P5 | T5 | t5 | Mitjana |
| | P6 | T6 | t6 | Bàsica |
| Llegim en parella | P7 | T7 | t7 | Alta |
| | P8 | T8 | t8 | Mitjana |
| | P9 | T9 | t9 | Bàsica |

Hi ha dos motius per triar aquest criteri. El primer és que com que el que es vol observar és la realitat, es volia evitar la tria d'aquelles parelles considerades les “millors”. Per altra banda, el que es vol observar són les actuacions que els tutors duen a terme i la possibilitat que tenen d'aprendre, independentment de la seva competència. En realitzar les observacions volem comprovar si això és una variable que realment fa que la tutoria sigui de més o menys qualitat o si, per la situació social que es possibilita, genera les mateixes oportunitats d'aprenentatge independentment de la competència que té el tutor o la tutora.

4.3. Procediment i instruments de recollida de dades

La finalitat de la recollida de dades és, bàsicament, tenir elements per respondre les preguntes de recerca i demostrar que, segons el que es considera, dins dels programes estudiats de tutoria entre iguals, el tutor pot aprendre si duu a terme una sèrie d'accions que, segons les evidències tòriques presentades al [marc teòric](#), són una font potencial d'aprenentatge per qui ensenya. Es vol establir, a més, una relació consistent entre el que es considera o es creu que passa i la realitat, és a dir, entre la percepció i l'acció.

Així doncs, per conèixer la percepció dels agents implicats al programa, es van realitzar, per una banda, entrevistes a les mestres i, per l'altra, a les tutores i els tutors participants. Pel que fa a les entrevistes a les mestres, es van definir unes preguntes centrades en dos temes: les sessions de formació a les parelles i la seva percepció sobre l'aprenentatge del tutor ([Annex B](#)). La informalitat de la situació va permetre que les preguntes fossin una guia i va possibilitar que sorgissin altres temes que els preocupava o interessava a les mestres. Les entrevistes van ser enregistrades amb una gravadora de veu i s'han realitzat transcripcions ([Annex E](#)). Així doncs, comptem amb tres gravacions –i les respectives transcripcions–, una per centre.

Pel que fa a les entrevistes als tutors, són molt breus i situades en el context de l'observació, ja que es van dur a terme minuts abans de realitzar la sessió. Aquestes entrevistes se centren en la preparació de la sessió i en el paper del tutor (consideracions i percepcions sobre el que vol dir ser tutor). El tutorat està present a l'hora de realitzar l'entrevista. També es van preparar unes preguntes determinades ([Annex B](#)). Com amb les mestres, s'ha gravat la veu i s'han realitzat transcripcions ([Annex E](#)). Comptem amb nou gravacions –i les respectives transcripcions–, una a cada tutor de cada parella observada (tres per centre i programa).

Seguidament a la realització de l'entrevista, s'ha enregistrat en vídeo una sessió del programa per parella. Tot i que era desitjable fer la gravació a l'aula, amb la màxima naturalitat, va ser impossible ja que hi havia massa so ambiental. Per aquesta raó, tots els centres van considerar necessari posar a disposició una aula on realitzar les gravacions, a la qual només estava la parella observada i la persona encarregada de gravar.

Per poder estudiar les gravacions, s'ha creat una pauta d'observació ([Annex C](#)), que consta de tres parts. La primera part se centra en la descripció de la situació observada i, per tant, s'hi fan constar dades contextuals, temporals i sobre les característiques de la parella i del programa a cada centre. A la segona part es presenta el procés de l'activitat, és a dir, s'hi fan constar les adaptacions, si se segueix o no l'estructura i temporització marcades, si el tutor actua com a guia o no i si es requereix ajuda de l'adult o no.

Finalment, la tercera part, que se centra en l'observació de la interacció, ens serveix per poder seguir una estructura marcada a l'hora de quantificar els episodis en els quals es donen les conductes que potencien l'aprenentatge dels tutors. Per al disseny de l'observació, s'han establert unes categories que sorgeixen de la teoria (per més informació, revisar l'apartat [Esquema explicatiu de les potencialitats i límits d'aprendre ensenyant](#)). L'objectiu principal d'aquesta part és identificar evidències d'actuacions (episodis) del tutor que sabem que estan relacionades amb les seves oportunitat d'aprendre ensenyant. Aquestes conductes vinculades a aprensenyar, sintèticament, són: (1) la correcta preparació de la sessió, (2) la consciència que el tutor té que aprèn per ensenyar, (3) com es presenta la informació i quina posició pren el tutorat –passiva,

limitada o activa–, (4) com s'ofereixen les explicacions i la capacitat de reformular si és necessari –si el tutorat ho demana–, és a dir, si el coneixement es construeix –i no simplement es diu–, (5) si es formulen i responen preguntes profundes, (6) si s'ofereix i es rep feedback i (7) si es reflexiona sobre els propis buits d'informació que s'identifiquen. Una vegada emplenades ([Annex D](#)), comptarem amb nou pautes d'observació, una per parella i tres per centre.

4.4. Procediment i instruments d'anàlisi de dades

L'objectiu principal de l'anàlisi de dades, com ja s'ha comentat a l'apartat anterior, és respondre a les preguntes de recerca. Així, primer, a partir de les entrevistes i les observacions, intentarem extreure informació sobre la preparació de les sessions per part dels tutorats. Després, es vol conèixer les perspectives dels agents implicats sobre l'aprenentatge del tutor. Finalment, s'explorà si existeixen actuacions, durant la interacció, que estan vinculades a les oportunitats que els tutors tenen d'aprendre ensenyant.

Taula 3. Visió general del procediment i instruments d'anàlisi de dades.

| | Entrevistes Mestres | Entrevistes tutors/es | Pauta d'observació | Posada en comú per programa | |
|---|---------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| Reading in pairs | Maite | T1 | P1 | Actuacions comunes | Els tutors aprenen ensenyant? |
| | | T2 | P2 | | |
| | | T3 | P3 | | |
| (En)Raonem en parella | Mercè, Maribel i Marta | T4 | P4 | Actuacions comunes | |
| | | T5 | P5 | | |
| | | T6 | P6 | | |
| Llegim en parella | Laia | T7 | P7 | Actuacions comunes | |
| | | T8 | P8 | | |
| | | T9 | P9 | | |
| Establir relació entre la percepció i l'acció | | | | | |

Per una banda, pel que fa a les dues primeres preguntes de recerca, més relacionades amb la relació entre percepció i acció, es vol comparar el que diuen els participants (alumnes i mestres) a les entrevistes –i, possiblement, el que fan– durant les sessions de tutoria entre iguals. Més específicament, volem conèixer la comparativa en relació a (1) la preparació de les sessions, (2) el rol que desenvolupen els tutors i si creuen que aprenen o no i (3) si tenen en compte al tutorat.

Per altra banda, i amb l'objectiu de respondre la quarta pregunta de recerca, a partir de la pauta d'observació i, més concretament, de l'observació de la interacció, es vol quantificar les actuacions que els tutors duen a terme i que promouen el seu propi aprenentatge. Es vol contrastar aquesta informació establint quines actuacions són més comunes per programa.

5. Resultats

Tal com s'ha exposat anteriorment, l'objectiu d'aquest treball és estudiar la potencialitat que els tutors tenen d'aprendre ensenyant en els programes de tutoria entre iguals *Llegim en parella*, *Reading in pairs* i *(En)Raonem en parella*. Després de la recollida i estudi de dades ([Annex D](#), [E](#), [E i G](#)), en aquest apartat ens centrarem a intentar respondre a les preguntes de recerca plantejades.

5.1. Els tutors preparen prèviament la sessió de tutoria entre iguals?

Pel que fa a la preparació, sabem que és un element indispensable pel correcte desenvolupament de la tutoria entre iguals. Hi ha consciència d'aquest fet: tant mestres com tutors i tutores reconeixen que és important (Taula 4). Només hi ha un tutor (T5) que reconeix no preparar el full d'activitat.

Taula 4. Recull del que diuen tutors i mestres sobre la preparació del full d'activitat i de les actuacions observades.

| | Què diuen els/les tutors/es? | Actuacions que s'observen | Què diuen les mestres? |
|-----------------------|---|--|---|
| Reading in pairs | T1: Llegeix unes quantes vegades el text, després escolta l' <i>Audio File</i> i ho torna a llegir intentant fer la pronunciació correcta. Les activitats també les llegeix | 0 | Maite: destaca la importància de que preparar no és simplement fer el full; no cal portar les respostes, sinó alguna paraula, idea... diu que els tutors poden portar o no suport escrit. Diu que els tutors tenen una pressió afegida, que és el tutorat, per obligar-se a preparar el full. Creu que el 99,9% dels seus tutors preparen el full. Les famílies participen, ajudant als tutors a preparar els fulls. |
| | T2: Llegeix tot el full d'activitat i, si no entén, torna a llegir i li pregunta a la seva mare. | 0 | |
| | T3: Llegeix el full d'activitat cinc vegades i, abans de començar la sessió, el revisa. Escolta l' <i>Audio File</i> i prepara el full amb l'ajuda dels seus pares. | 1 - ha preparat una explicació d'un terme específic. | |
| (En)Raonem en parella | T4: Resol el full d'activitat a un full apart (apunta les dades, subratlla preguntes, les escriu i el resol). Porta apunts d'una altra assignatura per ajudar-se amb l'explicació. | 3 - consulta material creat i d'altres assignatures | Maribel, Mercè i Marta: detecten la preparació com una problemàtica, ja que observen que segons avança el programa els alumnes tendeixen a "relaxar-se" i a preparar menys. Saben que no tots els alumnes ho preparen i consideren que han d'incidir més en aquest tema. |
| | T5: No es prepara el full d'activitat, només el llegeix abans de començar. | 0 | |
| | T6: Resol el full d'activitat: llegeix, escriu dades, resol... | 0 | |
| Llegim en parella | T7: Llegeix i, en una llibreta, apunta les preguntes, les respostes i, a vegades, algunes preguntes més. | 5 - consulta material creat | Laia: creu que els tutors i tutores preparen el full a casa. A més, ho fan amb l'ajuda de les famílies, que estan molt implicades. |
| | T8: Llegeix, pregunta als seus pares les coses que no entén i escriu en un paper les respostes. | 0 | |
| | T9: Llegeix el text, prepara les activitats a una llibreta i, si no entén alguna paraula, la busca al diccionari. | 0 | |

La Maite, la mestra encarregada de dur a terme el *Reading in pairs*, destaca un fet molt interessant: que preparar no és el mateix que fer el full d'activitat. Diu que creu que tots els seus alumnes ho entenen això i, tot i que veiem que els tutors d'aquest programa (T1, T2 i T3) no mencionen "fer" les activitats, sí que hi ha una certa tendència a només llegir, la qual cosa tampoc vol dir preparar. Els tutors i tutores dels altres programes sí que afirmen resoldre tot el full com si fossin el tutorat. Només hi ha tres tutors en qui s'observen episodis de preparació evidents, tot i que la majoria tenien la sessió força organitzada, la qual cosa sembla indicar que hi ha una preparació prèvia. El T3 duu una explicació preparada d'un terme en anglès molt específic. Pel que fa a la T4, duu materials d'una altra assignatura i apunts sobre la resolució del problema. La T7 afirma tenir una llibreta en la qual es prepara totes les sessions, on inclou explicacions, reformulació de preguntes i, a vegades, preguntes extra pel tutorat.

Tant la Laia com la Maite parlen del suport que reben de les famílies els alumnes tutor, que també ens parlen d'aquesta ajuda. Pel que diuen, sembla que els pares ajuden, sobretot a aquests dos programes, a entendre el significat de paraules que no entenen.

Aquestes dues mestres es mostren molt segures del fet que els seus alumnes preparen el full, la Maite s'atreveix a afirmar que "la preparació la fan el 99,9% dels tutors i tutores"; i, de fet, no s'observa cap indicatiu que demostrï el contrari. En canvi, les mestres encarregades d'*(En)Raonem en parella* detecten que la preparació és un dels aspectes que més els costa mantenir, ja que els tutors tendeixen a dedicar-hi menys temps progressivament. En aquest cas, hi ha un tutor (T5) que reconeix que no es prepara el full, però diu que a la parella ja li va bé així.

Es destaca també la pressió que els tutors han de sentir per preparar el full, no només perquè els ho diuen les mestres, sinó perquè tenen un tutorat que, en certa manera, depèn d'ells, és a dir, perquè existeix certa interdependència.

5.2. Tenen els tutors consciència que ells aprenen ensenyant al company?

Durant les entrevistes, se'ls va preguntar tant als tutors i tutores com a les mestres què opinaven de l'aprenentatge de qui ensenya dins la parella de tutoria entre iguals; tots i totes coincideixen en que hi ha aprenentatge, però no sempre en la mateixa línia (Taula 5). Es vol destacar també la consciència que tenen, o no, els alumnes tutors sobre el seu tutorat o tutorada durant la preparació.

Taula 5. Recull del que diuen tutors i mestres sobre l'aprenentatge del tutor.

| | Què diuen els/les tutors/es? | Què diuen les mestres? |
|-----------------------|---|---|
| Reading in pairs | T1: Diu que els van dir que la manera com més s'aprèn és ensenyant coses. Creu que aprèn paraules i expressions noves i també a adaptar-se als altres. Durant la preparació, diu que pensa en el nivell de la seva tutorada i en com fer que ella ho entengui tot. | Maite: Reconeix que potser, fins i tot, aprenen més els tutors que els tutorats, ja que tenen un paper més actiu. |
| | T2: Diu que com a tutora aprèn més i millor perquè aprèn paraules noves i com explicar-les al seu tutorat. Durant la preparació, reconeix pensar en el tutorat, pensa com li pot dir i com pot aprendre. | A més, parla de la importància de destacar què ha d'aprendre cada membre de la parella: l'aprenentatge del tutorat ha d'estar més centrat en els continguts treballats i el tutor , a més d'això, ha d'aprendre estratègies que l'ajudin a aprendre mentre ensenya. |
| | T3: Diu que el diverteix aprendre i ajudar als companys. Creu que aprèn com pot explicar i noves paraules. Durant la preparació, diu que pensa en el seu tutorat per explicar-li les coses amb paraules "més fàcils". | |
| (En)Raonem en parella | T4: Diu que aprèn preparant-se el full i explicant-lo. També reconeix aprendre estratègies per explicar millor. Durant la preparació, diu que pensa en la seva tutorada i en si li anirà bé com està preparant el full. | Maribel, Mercè i Marta: destaquen que, si els tutors ho preparen com cal, i, després, ho saben explicar (que és el més difícil), el tutor no només aprèn sinó que consolida l'aprenentatge. |
| | T5: Diu que aprèn perquè fa (resol) el full amb la seva tutorada a classe. No el prepara, així que no pensa en la seva tutorada. Diu que ella podria resoldre el full perfectament sense ell. | Posen èmfasi, però, en la necessitat de preparar-ho, creuen que sense aquest pas no hi ha aprenentatge. |
| | T6: Diu que aprèn quan prepara i resol el full a casa. Després, diu que si el tutor li fa alguna pregunta també pot aprendre més. Diu que no creu necessari pensar en el seu tutorat mentre prepara el full, que si el prepara per ella mateixa ja li anirà bé a ell. | |
| Llegim en parella | T7: Diu que aprèn quan s'equivoquen i ho solucionen els dos junts. Durant la preparació, diu que pensa en el seu tutorat per fer preguntes extra que a ell li puguin interessar. A més, si hi ha paraules complexes, diu que es prepara com les hi pot explicar. | Laia: reconeix que el tutor aprèn per tota la feina que fa de preparar el full, conèixer el seu tutorat –per adequar-s'hi– i explicar allò que han planificat. |
| | T8: Diu que aprèn només quan ho prepara, que quan fa de tutor ja ho sap tot perquè ja ho ha preparat. Durant la preparació, diu que pensa en el seu tutorat per simplificar les explicacions. | També destaca que depèn de la maduresa i les característiques personals de cada parella i cada alumne, l'aprenentatge esdevé més o menys significatiu i profund. |
| | T9: Diu que aprèn paraules i fets nous que expliquen els textos. Durant la preparació, diu que pensa en el seu tutorat per practicar com ho farà després. | |

Tots els tutors creuen que aprenen, però la majoria consideren que aquest aprenentatge està centrat en els continguts; és a dir, tots creuen que aprenen paraules noves o com resoldre un problema. Hi ha un dels tutors, el T8, que creu que només aprèn en el moment de preparar la sessió, perquè quan la duu a terme ja ho sap tot. Per altra banda, el T1 creu que també aprèn una mica a adaptar-se als altres i el T3 reconeix que aprèn a com explicar.

És molt interessant quan la T6 ens explica que una de les oportunitats que té d'aprendre és quan el tutorat li fa alguna pregunta, perquè és quan ha de pensar més; malauradament, no s'observa que el tutorat li faci cap pregunta durant la sessió. Finalment, la T4 sap que aprèn en dos moments clau: "[Aprenc] en preparar el full i, a més, havent-lo d'explicar".

Totes les mestres reconeixen creure molt en les potencialitats d'aprenentatge que té el tutor mentre ensenya. És interessant que siguin conscients que no sempre ho farà, sinó que s'han de donar una sèrie de requisits. Així doncs, la Maite veu molt clar que la interdependència entre els membres de la parella és un dels aspectes que més motiva als tutors a preparar bé les sessions i a continuar al llarg del temps fent-ho com cal; de fet, tots els tutors que participen a *Reading in pairs* reconeixen pensar en els seus tutorats quan preparen la sessió.

La Marta, per la seva part, destaca que sense preparació, no hi ha aprenentatge. La Mercè, en la mateixa línia, reconeix que els alumnes tenen molt clara la teoria, però que la pràctica costa més. De fet, observem que els tutors que participen a *(En)Raonem en parella* tenen visions molt variables sobre la participació. El T5 reconeix que no s'ho prepara i, per tant, no pensa en la seva tutorada però diu que sí que aprèn molt quan resol amb ella el full d'activitat. La T6, tot i preparar el full, reconeix que no pensa en el seu tutorat, diu que no ho veu necessari.

La Laia fa una reflexió molt interessant sobre el motiu pel qual els tutors aprenen:

“perquè la feina que fan de preparar el full, conèixer l'alumne del qui són tutors i tutores [...]: quines són les seves característiques pròpies, els seus punts forts, els seus punts febles... fan tota una feina de previsió de dificultats, de cerca de recursos que no farien d'una altra manera. I, evidentment, si, a més a més, després són capaços i capaces d'explicar al seu tutorat o tutorada allò que s'han planificat doncs aleshores ja és el tancament perfecte del cercle”.

A més a més, destaca que, en part, depèn també dels alumnes; diu que, en funció de la maduresa i de les característiques personals de cada parella i de cada alumne, s'arriba més o menys ràpid a un nivell de tutoria que promogui un aprenentatge més profund i significatiu. De fet, observem que la T7, la que té una competència més alta, reconeix, fins i tot, pensar preguntes extres pel seu tutorat, la qual cosa promou, sens dubte, un aprenentatge més profund i significatiu.

5.3. Durant la interacció, es produeixen actuacions vinculades a les possibilitats d'aprendre ensenyant?

S'ha volgut estudiar les actuacions vinculades a aprendre ensenyant a través dels enregistraments en vídeo d'una sessió per parella en dos nivells: per tutor i per programa (Taula 6). En un primer nivell, perquè així podem estudiar les característiques individuals de cada tutor i tutora ([Annex G](#)). En un segon nivell, per veure si hi ha actuacions que són més característiques o més comunes en un o un altre programa ([Annex H](#)).

Taula 6. Recull de les actuacions observades per tutor i per programa.

| | Tutor/a | Competència tutor/a | Actuacions usades per tutor/a | Actuacions més comunes per programa |
|------------------------------|---------|---------------------|--|---|
| Reading in pairs | T1 | Alta | - Presenta informació (16) - Reformula (10) - Ofereix feedback (1) | I. El tutor presenta la informació (70%) II. El tutor reformula (25%) III. El tutor ofereix feedback (3%) IV. El tutor prepara la sessió (2%) |
| | T2 | Mitjana | - Presenta informació (9) | |
| | T3 | Bàsica | - Prepara la sessió (1) - Presenta informació (18) - Reformula (5) - Ofereix feedback (1) | |
| (En)Raonem en parella | T4 | Alta | - Prepara la sessió (3) - Presenta informació (9) - Reformula (3) - Identifica buits d'informació (6) | I. El tutor presenta la informació (49%) II. El tutor identifica buits d'informació (30%) III. El tutor reformula (12%) IV. El tutor prepara la sessió (9%) |
| | T5 | Mitjana | - Presenta informació (2) - Reformula (1) - Identifica buits d'informació (3) | |
| | T6 | Bàsica | - Presenta informació (5) - Identifica buits d'informació (1) | |
| Llegim en parella | T7 | Alta | - Prepara la sessió (5) - Presenta informació (8) - Reformula (1) | I. El tutor presenta la informació (82%) II. El tutor prepara la sessió (9%) III. El tutor reformula (5%) IV. El tutor ofereix feedback (2%) V. El tutor identifica buits d'informació (2%) |
| | T8 | Mitjana | - Presenta informació (20) - Reformula (1) - Ofereix feedback (1) | |
| | T9 | Bàsica | - Presenta informació (17) - Reformula (1) - Identifica buits d'informació (1) | |

Com es desprèn dels resultats, en general, les parelles observades als programes més centrats en la competència lectora (*Llegim en parella* i *Reading in pairs*) tendeixen a presentar la informació en més ocasions, sobretot durant la lectura, per ajudar a traduir o pronunciar correctament les paraules. En canvi, *(En)Raonem en parella* tendeix a oferir més oportunitats a les parelles –a part de presentar la informació– d'identificar buits d'informació en el coneixement del tutor.

A continuació, es presentaran els resultats per programa i s'oferirà un exemple de cadascuna de les actuacions observades en general. Val a dir que la tria s'ha basat a oferir exemples en els quals l'actuació quedés clarament representada. Així doncs, es presenten, en total, sis exemples de cinc tipus d'actuacions, dos per programa, de cinc parelles diferents. Hi ha una única actuació de la

3 Tots els exemples d'aquest apartat els trobareu disponibles als Annexos Audiovisuals adjuntats al treball i al link https://youtu.be/BQ_fdHJbUhc.

qual es presenten dos exemples: el tutor prepara la sessió; perquè es fan servir dos recursos diferenciats: un prepara una explicació, l'altre fa servir materials de suport.

5.3.1. *Reading in pairs*

Pel que fa al *Reading in pairs*, l'actuació més observada sens dubte és que el tutor presenti informació al tutorat (70% dels episodis). Cal tenir en compte que llegir un text en anglès ofereix moltes possibilitats que el tutor expliqui al tutorat què volen dir les paraules; no obstant això, hi ha diferents nivells d'ajuda: donar la traducció, donar pistes, gesticular, explicar-ho en anglès, explicar-ho en català... El T1, per exemple, s'esforça molt per no dir la resposta i intentar que la tutorada construeixi el significat.

Exemple 1. El T1 presenta informació

T1: *you can... you can* (senyalant-la) *run* (mou els braços com si corrés)... *run comfortably* (diu la paraula molt lenta i fa una pausa) *a long area... a long* (allarga la o i gesticula) *area...*

t1: (interromp) ah! *True, true.*

T1 (continua): *...with this trainers.* Què vol dir?

t1: que les sabates, per córrer, poden fer uns camins molt llargs (gesticula com havia fet el tutor a *long*).

T1: o sigui, que són bones per fer camins llargs.

t1: *true.*

La següent actuació més emprada és que el tutor reformuli una explicació (25% dels episodis). Altra vegada, la llengua anglesa ofereix oportunitats que els tutorats expressin els seus dubtes, normalment relacionats amb la comprensió de la llengua. Aquí, els tutors tornen a tenir diverses opcions: oferir una traducció o una nova explicació en català o en anglès.

En totes les observacions d'aquest programa només s'observen dos episodis en els quals el tutor ofereix feedback (3% del total). En ambdós casos els tutors (T1 i T3) diuen al tutorat el mateix: que intenti comprendre el text en la seva globalitat i no cada paraula per separat. El feedback ofert busca, per tant, canviar una actuació del tutorat que no sembla positiva pel correcte desenvolupament de la tutoria, en aquest cas, estar constantment preguntant el significat de cada paraula, sense fixar-se en el context.

Finalment, només s'observa un episodi (2% del global) en el que el T3 s'ha preparat clarament una explicació. Tot i que, en general, s'observa preparació per part dels tutors, no hi ha proves observables que ho demostrin.

Exemple 2. El T3 prepara una explicació

T3: saps què vol dir *decker*?

t3: *decker*, no.

T3: *decker* és com planta. *Double decker* són dues plantes.

t3: ah vale, doble planta.

T3: doble planta.

5.3.2. (En)Raonem en parella

Pel que fa a (En)Raonem en parella, és el programa amb el percentatge d'actuacions més equilibrat, en el sentit que no hi ha una que s'endugui la major part del pes. L'actuació més observada torna a ser que el tutor presenti la informació (49% dels episodis), essent, en aquest cas, el més comú oferir explicacions o instruccions sobre la resolució del problema.

També són destacables els episodis en els quals el tutor identifica buits d'informació (30% dels episodis), de fet, de tots els tutors observats, la T4 és la que més vegades reconeix no saber quelcom. La tendència, molt positiva, és resoldre aquests dubtes dins la parella, aconseguint construir el coneixement conjuntament, tot i que també es demana ajuda a la mestra en força ocasions; no obstant això, com més bàsica és la competència del tutor, més es tendeix a demanar ajuda a l'adult sense considerar aquest pas previ.

Exemple 3. La T4 identifica un buit d'informació en sí mateixa

T4: quantes habitacions té?

t4: té... a veure... el menjador sí que compta, no?

T4: no veig que... per mi una habitació és... no estic segura jo... clar, quan parla d'habitacions no sé si et pregunta habitacions de dormir o quants espais.

t4: comptem quantes habitacions?

T4 (a la mestra): una cosa, ens pregunta quantes habitacions hi ha; comptem només on es dorm o els espais?

Mestra: espais, sense comptar (assenyala el passadís) una zona que no tingui una funció: el passadís...

T4: *vale!*

t4: comptem també el lavabo?

T4: sí.

t4 (compta): sis habitacions.

Ja en una quantitat menor, s'observa com els tutors reformulen les seves explicacions (12% dels episodis) per respondre a una demanda del tutorat. En aquest cas, el més comú és que es doni en la part de resolució, tot i que durant la lectura de la situació problemàtica també es demanen aclariments.

Finalment, pel que fa a la preparació de la sessió, tot i que és destacable (9% dels episodis), cal concretar que només hi ha episodis observables de la T4, que duu materials de suport pel correcte desenvolupament de la sessió. És, de fet la que més materials porta; ja que no només duu el full resolt, sinó que també porta apunts d'una altra assignatura per ajudar-se a fer l'explicació a la tutorada.

Exemple 4. La T4 porta material de suport

t4: però això són metres, no? (assenyalant l'escala)

T4: mira, espera, t'explico que porto aquí tot *lo de tecno...* (agafa els apunts i busca la pàgina). Crec que t'ho fa per centímetres, o sigui, això vol dir que... això és el dibuix (assenyala l'escala al full d'activitat) i el primer que has de fer és mirar el dibuix quan t'explica la teoria, *vale?*

t4: *vale.*

T4: és això, mira (troba la pàgina): 1 centímetre al dibuix són, aquí per exemple (al dossier), són 2 a la realitat; doncs aquí (assenyala el full d'activitat) 1 centímetre al dibuix són 75 a la realitat. I va per centímetres, o sigui, això són centímetres, per tant...

t4: espera, que m'ho apunto.

5.3.3. *Llegim en parella*

Finalment, a *Llegim en parella* és on la balança està més descompensada: la majoria d'actuacions observades són que el tutor presenta la informació (82% dels episodis). Aquests episodis acostumen a respondre als moments de la lectura, quan el tutor ajuda al tutorat a corregir la pronúncia o a explicar el significat d'alguna paraula. Destacar que el T8 és l'únic que realitza la tècnica PPP (pausa-pista-ponderació) durant la lectura del tutorat, tot i no realitzar sempre la ponderació.

En segona posició, i molt lluny de la primera, s'observa que el tutor prepara la sessió (9% dels episodis). Només la T7, però, duu materials que demostrin aquesta preparació; els altres, tot i ser força evident que s'ho han preparat, no porten cap mena de suport observable.

A continuació, trobem que els tutors reformulen en algun moment (5% dels episodis) per ajudar a resoldre dubtes dels tutorats. Aquesta ajuda acostuma a estar relacionada amb la falta de comprensió per part dels tutorats dels enunciats de les activitats.

Exemple 5. La T7 reformula una explicació

T7: quines són les principals característiques d'aquest text?

t7: com...?

T7: quines són les coses que... les característiques són com les coses que té. Per exemple, la característica d'aquestes paraules escrites (assenyala a la paret) és que n'hi ha... per exemple, que n'hi ha una de cada color (el tutorat assenteix). Una mica com és.

t7: doncs aquest és com un petit poema, a cada apartat.

T7: sí.

S'observa només un episodi en el qual la T9 identifica un buit d'informació en si mateixa (2% del total). La tutora, però, demana directament ajuda a la mestra, sense intentar abans resoldre'l autònomament o conjuntament amb el seu tutorat.

Finalment, també s'observa només un episodi en el qual el T8 ofereix feedback (2% del total).

Exemple 6. El T8 ofereix feedback

T8: Espera (para al tutorat durant la lectura), no fa falta llegir... llegeix *lo més bé* que puguis però sense faltes, *vale?* Intenta-ho.

6. Conclusions. Com poden els tutors aprensenyar encara més?

Com ja s'ha mencionat, es vol extreure unes conclusions que possibilitin donar unes pautes de millora per potenciar l'aprensenyar dels alumnes tutors dins del marc d'aquests programes de tutoria entre iguals. Es busca, per tant, respondre a la pregunta general de: com poden els tutors aprensenyar encara més?

En primer lloc, s'identificaran nivells de qualitat d'aprendre ensenyant, és a dir, en quines tutories s'observa més actuacions que poden propiciar aprenentatge pel tutor. A partir d'aquesta anàlisi, s'oferiran una sèrie de recomanacions per potenciar encara més l'aprenentatge dels tutors en els programes observats. Finalment, es presentaran les limitacions del present estudi i s'inclouran possibles línies de recerca futures.

6.1. Qualitat d'aprendre ensenyant

A l'apartat de resultats hem parlat de la importància de preparar i, sens dubte, tots els agents implicats a dur a terme aquests programes que s'han observat tenen consciència d'aquest fet. Les mestres destaquen que la preparació és un aspecte indispensable per promoure l'aprenentatge dels tutors i la majoria dels alumnes reconeixen que preparen i que aprenen mentre ho fan. No obstant això, les evidències que tenim d'aquest fet a la pràctica no són molt grans, ja que durant l'anàlisi dels enregistraments en vídeo no s'han detectat molts episodis observables d'aquesta preparació. A part, algunes mestres reconeixien que hi ha una tendència decreixent pel que fa a la motivació dels alumnes a seguir preparant segons avança el programa; només un dels tutors (T5), però, reconeix que no prepara la sessió.

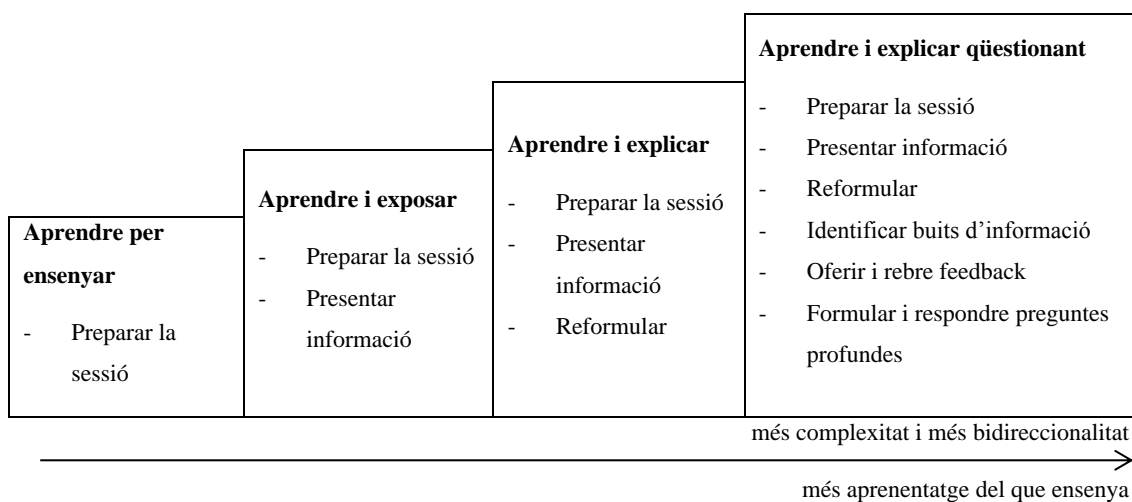
Si recordem l'esquema de potencialitats d'aprendre ensenyant (Duran, 2016a), ja al primer estadi es presenta la preparació com un requisit indispensable per aprendre ensenyant; de fet, l'*expectancy* del que ens parla, justament, és que preparar amb la idea que ensenyaràs alguna cosa ja ofereix oportunitats d'aprendre, encara que, finalment, no ensenyis. Així doncs, si no hi ha preparació, no es consideraria una pràctica vàlida de tutoria entre iguals, en el sentit que les

oportunitats d'aprendre ensenyant es redueixen considerablement. Un objectiu important, doncs, per promoure l'aprensenyar, és poder assegurar que aquests alumnes que no preparen, preparin.

Partint de què la majoria dels alumnes preparen –sense tenir en compte l'únic tutor que no ho fa (T5)– intentarem classificar les tutories observades per qualitat d'aprendre ensenyant. Per tal de classificar les tutories s'ha fet servir l'esquema, anteriorment presentat, en el que s'estableixen quatre estadis d'aprensenyar progressivament més complexos i bidireccionals que, presentant unes característiques concretes, poden potenciar cada vegada més l'aprenentatge del que ensenya (Duran, 2016a)⁴. Situar els tutors dins l'esquema de potencialitats d'aprensenyar no només ens ajuda a visualitzar clarament on se situa aquesta pràctica dins la seva globalitat, sinó que també ens dona una visió molt clara de quins són els requisits que semblen ajudar a que l'aprenentatge per part del tutor es produeixi i, per tant, ens ajuda a discernir quines actuacions cal potenciar per assegurar més aprenentatge per qui ensenya.

Tal com hem dit, la majoria de tutors preparen i tenen consciència que aprenen, així que els factors que considerem que afectaran més a la diferència de possibilitats que els tutors tenen d'aprensenyar és l'ús d'actuacions que potencien aquest aprenentatge. Així doncs, quan es va crear la pauta d'observació, es va establir una relació directa entre les actuacions i els estadis, tenint en compte que cada estadi inclouria també les actuacions de l'anterior (Taula 7).

Taula 7. Esquema de potencialitats d'aprensenyar (Duran, 2016a) en relació a les actuacions dels tutors observades.



⁴ Per recordar els estadis i les característiques de cadascun d'ells, consultar l'apartat [2.1.3. Esquema explicatiu de les potencialitats i límits d'aprendre ensenyant](#).

Així doncs, d'acord amb el que fan els tutors en la situació concreta observada, s'ha intentat identificar quins tutors han arribat a les formes més riques d'aprendre ensenyant (Taula 8). Dir, però, que aquelles actuacions amb una única freqüència no s'han tingut en compte ja que es consideren anecdòtiques. Recordar altra vegada que no s'ha considerat al T5 perquè no encaixaria a cap estadi, ja que no ha preparat la sessió.

Taula 8. Classificació de les tutories observades per qualitat d'aprendre ensenyant.

| Qualitat d'aprendre ensenyant | Tutor/a | Competència tutor/a | Actuacions usades | Freqüència | Estadi de l'esquema (Duran, 2016) |
|-------------------------------|---------|---------------------|-------------------------------|------------|--|
| Alta | T4 | Alta | Prepara la sessió | 3 | Aprendre i explicar qüestionant |
| | | | Presenta informació | 9 | |
| | | | Reformula | 3 | |
| | | | Identifica buits d'informació | 6 | |
| Mitjana | T1 | Alta | Presenta informació | 16 | Aprendre i explicar |
| | | | Reformula | 10 | |
| | | | Ofereix feedback | 1 | |
| Mitjana | T3 | Bàsica | Prepara la sessió | 1 | Aprendre i explicar |
| | | | Presenta informació | 18 | |
| | | | Reformula | 5 | |
| | | | Ofereix feedback | 1 | |
| Baixa | T2 | Mitjana | Presenta informació | 9 | Aprendre i exposar |
| Baixa | T6 | Mitjana | Presenta informació | 5 | Aprendre i exposar |
| | | | Identifica buits d'Informació | 1 | |
| Baixa | T7 | Alta | Prepara la sessió | 5 | Aprendre i exposar |
| | | | Presenta informació | 8 | |
| | | | Reformula | 1 | |
| Baixa | T8 | Mitjana | Presenta la informació | 20 | Aprendre i exposar |
| | | | Reformula | 1 | |
| | | | Ofereix feedback | 1 | |
| Baixa | T9 | Bàsica | Presenta informació | 17 | Aprendre i exposar |
| | | | Reformula | 1 | |
| | | | Identifica buits d'informació | 1 | |

Resumint, s'han establert tres nivells de qualitat d'aprensenyar (alta, mitjana i baixa). Tots els tutors han superat el primer estadi de l'esquema de potencialitats d'aprendre ensenyant, ja que preparen la sessió, encara que no sigui observable en tots els casos. La majoria dels tutors se situen al segon estadi: aprendre i exposar; aquests cinc tutors, principalment, presenten la informació, tot i que s'observen episodis anecdòtics d'altres actuacions més complexes. Hi ha dos

tutors que, a part, reformulen la informació en considerables ocasions, la qual cosa els situa a l'estadi d'aprendre i explicar. En aquest estadi, els tutors fan servir les explicacions verbals no només per comunicar i transmetre idees clau (com a l'anterior), sinó també per corregir els errors o confusions del tutorat (Roscoe i Chi, 2007). L'única tutoria que s'inclou en l'estadi més alt, aprendre i explicar qüestionant, és la T4 que, a part de les actuacions anteriors, també identifica en si mateixa buits d'informació i inicia una cerca activa de coneixement amb la seva tutorada.

Així doncs, tots els tutors, a part de preparar la sessió, presenten bé la informació, tot i que només tres són capaços d'ajustar aquestes explicacions. D'aquests tres, només una és capaç d'identificar en ella mateixa buits d'informació. Aquestes conclusions van molt en línia de les que es va extreure a la meta-anàlisi de Roscoe i Chi (2007), que afirmaven que, tot i que participar en actuacions com explicar i qüestionar ofereixen oportunitats d'aprenentatge pels tutors, no sempre els tutors aprofiten aquestes oportunitats.

Això ens fa pensar que estem treballant molt bé els dos primers estadis, ara bé, seria interessant pensar com podem fer per incrementar una mica més la implicació del tutor en aquestes actuacions. Exceptuant la T4, la majoria dels tutors i tutores se situen a l'estadi dos i, alguns, al tres. Seria, doncs, necessari, incrementar el nombre d'actuacions vinculades als estadis més alts: reformular les explicacions, identificar buits d'informació, oferir i rebre feedback i formular i respondre preguntes.

6.2. Propostes per millorar la qualitat d'aprendre ensenyant

En aquest apartat ens centrarem a informar de quins canvis es poden donar perquè els tutors tendeixin a arribar a situacions més riques d'aprendre ensenyant. Anteriorment, hem detectat la importància de fer que els tutors que no preparen, preparin; a part de la necessitat de fer propostes per incrementar el nombre d'actuacions vinculades als estadis més alts de l'esquema de potencialitats d'aprensenyar. Així doncs, a continuació, es presentaran propostes de millora que podrien aplicar-se als casos estudiats i, idealment, a altres situacions de tutoria entre iguals dels programes del GRAI.

Pel que fa la preparació de la sessió, cal posar el focus en la idea que preparar la sessió de tutoria entre iguals i el full d'activitat no vol dir que el tutor hagi de fer o resoldre el full a casa, vol dir que ha de pensar com explicar el full i organitzar les ajudes perquè el tutorat el faci o resolgui amb el seu suport. Aquesta idea és molt important, ja que la majoria dels tutors reconeixen simplement fer o llegir el full abans de la sessió. Així, tot i que cada tutor i tutora ha de preparar la sessió com millor li funcioni, potser seria útil oferir unes pautes per preparar la sessió adequadament. Aquestes pautes podrien incloure un llistat de preguntes que el tutor hagi de saber respondre després de preparar el full i abans de la sessió. Aquestes preguntes serviran de guia per

la preparació i potenciaran que el tutor prengui consciència del tutorat durant aquest moment tan important.

Preguntes a respondre pel tutor després de preparar i abans de dur a terme la sessió de tutoria entre iguals

- He detectat paraules que el meu tutorat potser no sap?
 - o Quantes?
 - o Les sé definir/explicar?
 - Entenc totes les activitats?
 - o Sé explicar què s'ha de fer a cadascuna d'elles amb altres paraules?
 - Tenen les activitats una o més d'una resposta correcta?
 - o Si està/estan al full, sé donar pistes d'on trobar-la/les?
 - o Si no es troba/troben al full, sé com ajudar al meu tutorat a crear la/les resposta/es?
 - Puc dur algun material complementari que m'ajudi a explicar alguna cosa o a ajudar al meu tutorat?
 - Crec que trigarem 30 minuts a acabar el full?
 - o Si crec que és massa llarg, sé quines activitats no farem?
 - o Si crec que és massa curt, he pensat preguntes extres o algun tema del qual puguem parlar?
-

L'última pregunta està molt relacionada amb l'adequació del nivell del full d'activitat al tutorat, la qual cosa pot ser una tasca que potenciï l'aprenentatge del tutor. Recordem que, quan s'han presentat els programes de tutoria entre iguals del GRAI, s'ha exposat que una tasca que es proposa (però que rarament es duu a terme als centres escolars) per la gran oportunitat d'aprenentatge que suposa és la creació de materials didàctics per part del tutor. Una manera d'anar potenciant aquesta tasca i d'anar empoderant els tutors és demanant que adequin els fulls d'activitat als seus tutorats. Així doncs, poden decidir (com s'intueix a la pregunta proposada) que el full no el podran acabar o que quedarà massa curt i, per tant, hauran de pensar altres preguntes, activitats o temes de debat que s'adeqüin al nivell, les característiques i els interessos dels tutorats.

Pel que fa a l'ús d'actuacions que potencien l'aprensenyar, en primer lloc, considerem que és vital ampliar la formació inicial al llarg de tot el programa i oferir més oportunitats de rebre formació continuada. Les mestres afirmen que és difícil adaptar-se a tots els nivells presents a les aules i oferir l'ajuda necessària a tots els alumnes tutors que ho necessiten. Així doncs, una solució seria fer grups de tutors que s'ajudessin entre ells. Aquesta ajuda entre iguals podria donar-se, per exemple, veient un vídeo d'una sessió de tutoria entre iguals (potser, fins i tot, d'un dels membres del grup) i analitzant-la amb l'objectiu de detectar punts forts i febles i fer propostes de millora. També seria molt positiu si la mestra, en detectar una actuació interessant, fa que el tutor responsable l'exposi davant de la classe i faci modelatge.

En segon lloc, cal buscar sempre la millora; no perquè un tutor ja sigui força competent s'ha de deixar d'aspirar a que millori. Cap dels tutors observats, per exemple, formulava o responia preguntes profundes. Potser l'estructura dels fulls d'activitat, molt marcada, suposa un impediment perquè els tutors formulin preguntes pel seu compte. Així doncs, seria interessant que, progressivament, s'anessin eliminant les preguntes del full i suggerint als tutors que les creessin, fins a arribar a crear el full sencer, fent servir els fulls ja realitzats com a model. Així, en línia del que ja s'ha dit abans, podríem potenciar el rol del tutor com a creador de materials didàctics. A més, facilitaríem una situació més o menys programada en la que el tutor sigui capaç de formular preguntes, progressiva i idealment, més complexes.

Cal, en tercer lloc, destacar que el que ensenya no sempre ha de saber-ho tot, és a dir, que reconèixer que no sap quelcom és vàlid i, de fet, molt positiu. Així doncs, que el tutor reconegui que no sap alguna cosa pot ocasionar oportunitats d'aprenentatge sempre que, conseqüentment, s'iniciï una cerca de coneixement per emplenar aquest buit. Potser caldria destacar aquest fet i donar unes indicacions a seguir quan el tutor no sap alguna cosa, per evitar que la parella demani a la mestra que els ajudi immediatament. Una proposta seria seguir una sèrie de passos: (1) intentar resoldre-ho amb el tutorat, (2) buscar informació –a llibres, apunts, al mòbil o a l'ordinador– i resoldre-ho amb el tutorat, (3) preguntar a un company o companya d'una altra parella, (4) si és possible, que el tutor ho busqui a casa i li digui al tutorat el pròxim dia i (5), com a última opció, demanar a la mestra ajuda.

Finalment, pel que fa al feedback, tampoc és comú que els tutors l'ofereixin ni el rebin. Cal doncs, entendre molt bé quina és la seva utilitat i en quines ocasions pot resultar una bona eina d'aprenentatge. Així, per exemple, es podria proposar que, al final de cada sessió, tant el tutor com el tutorat responguessin tres preguntes: (1) què ha fet bé el meu company/a? (2) què no ha fet tan bé el meu company/a?, i (3) com ho pot millorar? Així, es generaria un petit espai de diàleg que, sens dubte, oferiria una bona oportunitat d'aprenentatge i millora.

6.3. Limitacions i línies de recerca futures

Durant la realització del present treball, van anar obrint-se multitud de possibilitats d'ampliar i de considerar altres factors que afectaven la possibilitat d'aprendre ensenyant del tutor. No obstant això, es va decidir seguir en la línia triada i considerar la resta de factors com a possibles línies de recerca futures o, perquè no, per ampliar i completar el present treball.

Aquests factors són, per exemple, l'adequació del full d'activitat a cada parella, el seguiment que fan de l'estructura establerta pel GRAI a cada programa i l'acompliment de la temporització marcada. Per altra banda, els factors considerats també podrien ampliar-se i millorar-se: es podria

analitzar la qualitat de cada actuació i estudiar més profundament com cada tutor prepara la sessió de tutoria entre iguals.

Una altra limitació és l'observació d'una única sessió per parella, la qual cosa ens dona una visió certament petita i poca informació de, per exemple, l'ús d'actuacions que potencien l'aprenentatge per part dels tutors. No podem dir que sempre fan un mateix ús, la qual cosa és altament improbable, ja que no hem fet una observació continuada durant totes les sessions de tutoria entre iguals.

A part, hauria sigut interessant tenir més en compte al tutorat, potser, fins i tot, la unitat d'anàlisi hauria hagut de ser la parella i no el tutor, ja que el tutor sempre fa quelcom en relació al tutorat. Així doncs, com actua el tutorat i com es relaciona la parella és, segurament, una variable a considerar en estudis més amplis sobre l'aprenentatge del tutor en la tutoria entre iguals.

Hi ha altres temes interessants que podrien ser considerats en el futur, com ara la qualitat de la formació inicial impartida a mestres i a alumnes i la creació de materials didàctics per part dels tutors.

7. Referències bibliogràfiques

- Acaso, M. (2013). *Reduolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Carless, D. (2015). La confianza: facilitar el feedback dialógico. En D. Boud & E. Molloy (Coords.), *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien* (p. 115-129). Madrid: Narcea.
- Corominas, E., Flores, M. i Oller, M. (2015). Llegim en parella: Aportacions de la tutoria entre iguals a la millora de la competència lectora. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 67, 55-60.
- Cortese, C. (2005). Learning through Teaching. *Management Learning*, 36(1), 87-115.
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y Educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Duran, D. (2012). Llegim en parella. *Escola Catalana*, 475, 22-23.
- Duran, D. (2015). Tutoría entre iguales: Compartir la capacidad de enseñar con los alumnos. En R. Mayordomo y J. Onrubia (Coords.), *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Duran, D. (2016a). *Aprensenyar: Evidències i implicacions educatives d'aprendre ensenyant*. Barcelona: Horsori.

- Duran, D. (2016b). Learning-by-teaching: Evidence and implications as a pedagogical mechanism. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(5), 476-484.
- Duran, D. (2017). Es pot aprendre ensenyant?: Evidències científiques i implicacions educatives. *Guix*, 432, 39-42.
- Duran, D. (Coord.), Flores, M., Oller, M., Corcelles, M., Miquel, E. i Blanch, S. (2018). *Llegim i escrivim en parella: Tutoria entre iguals, amb implicació familiar, per a la competència comunicativa*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D. i Oller, M. (2017). El rol del professorat a les aules on es practica l'aprenentatge cooperatiu. *Guix*, 434, 40-43.
- Duran, D., Flores, M., Oller, M. i Ramírez, M. (2018). Reading in pairs: Description and results of a peer tutoring program for English as a foreign language. *Innovation in Language Learning and Teaching*. DOI: 10.1080/17501229.2018.1462370
- Duran, D., Flores, M., Oller, M., Thomson-Garay, L. i Vera, I. (2016). *Reading in pairs: Peer tutoring for reading and speaking in English as a foreign language*. Barcelona: Horsori.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory as individual and social transformation. En Y. Engeström, R. Miettinen, and R. L. Punamaki (eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Fiorella, L. i Mayer, R. (2013). The relative benefits of learning by teaching expectancy. *Contemporary Educational Psychology*, 2(3), 297-324.
- Fiorella, L. i Mayer, R. (2014). Role of expectations and explanations in learning by teaching. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 75-85.
- Flores, M., Duran, D. i Albarracín, L. (2016). *(En)Raonem en parella. Tutoria entre iguals per a la resolució cooperativa de problemes quotidians*. Barcelona: Horsori.
- Flores, M., Duran, D. i Albarracín, L. (2017). (En)Raonem en parella: Tutoria entre iguals per desenvolupar la resolució cooperativa de problemes. *Guix: Elements d'Acció Educativa*, 439, 69-73.
- García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 62, 199-120.

- Kobayashi, K. (2018). Learning by preparing-to-teach and teaching: a meta-analysis. *Japanese Psychological Research*. DOI: 10.1111/jpr.12221
- Kobayashi, K. (2019). Interactivity: A Potential Determinant of Learning by Preparing to Teach and Teaching. *Frontiers in Psychology*, 9. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02755
- Mercer, N. (2000). *Palabras y mentes. Cómo usamos las palabras para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Merriam, S.B. (1998). What is qualitative research? En S. B., Merriam (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (p. 3-25). San Francisco: Jossey-Bass.
- Palou, J. (2005). La conversa o el canvi en l'intercanvi. *Perspectiva escolar*, 294, 9-12.
- Roscoe, R. (2014). Self-monitoring and knowledge-building in learning by teaching. *Instructional Science*, 42(3), 327-351.
- Roscoe, R. i Chi, M. (2007). Understanding Tutor Learning: Knowledge-Building and Knowledge-telling in Peer Tutors' Explanations and Questions. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530.
- Shen Qi (2009). Case study in Contemporary Educational research: Conceptualization and Critique. *Cross-Cultural Communication* (5) 4, 21-31.
- Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25, 631-645. DOI: 10.1080/01443410500345172
- Topping, K., Buchs, C., Duran, D. i Van Keer, H. (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation*. London & New York: Routledge.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. New York: Open University Press.

Annexos

Annex A. Autorització de recollida de dades

AUTORITZACIÓ RECOLLIDA DE DADES DEL TREBALL DE FINAL DE MÀSTER DE L'APRENENTATGE DEL TUTOR EN LA TUTORIA ENTRE IGUALS: APRENDRE ENSENYANT

JO,AMB
DNI.....

MARE/PARE/TUTOR/A DE.....,

AUTORITZO EL MEU FILL/A A PARTICIPAR DE L'ESMENTAT TREBALL DE
FINAL DE MÀSTER DINS DEL PROGRAMA

QUE S'ESTÀ DESENVOLUPANT AL CENTRE.....

AMB LA/LES PROFESSORA/ES

EN CONCRET, ES FILMARÀ LA PARELLA D'ALUMNES DE LA QUAL EL
VOSTRE FILL O FILLA FORMA PART, DURANT UNA SESSIÓ I SE'LS FARÀ
UNA ENTREVISTA.

DATA

SIGNATURA

Annex B. Entrevistes

ENTREVISTA MESTRES

Sobre les sessions de formació:

1. Se n'han fet? Quantes?
2. Quin contingut has presentat?
3. Durant la formació, s'ha fet explícit que els tutors aprenen?
4. Han sigut útils?
5. S'observa una repercussió/utilitat en l'aplicació del programa?
6. Si les fessis ara, què hi inclouries/eliminaries?

Sobre la seva percepció de l'aprenentatge del tutor:

7. Creus que el tutor aprèn? Per què?
8. Intentes potenciar l'aprenentatge del tutor? Com?

ENTREVISTA TUTORS/ES

Sobre la preparació de les sessions:

1. Et prepares les sessions/els fulls d'activitat? Com?
2. Et costa?
3. Penses en el teu tutorat quan les prepares? Per què?

Sobre el paper de tutor/a:

4. T'agrada fer de tutor? Et sembla útil? Per què?
5. Creus que aprens fent de tutor? Per què?
6. Quan el teu tutorat et fa una pregunta i no saps respondre, què fas?

Annex C. Pauta d'observació de les parelles als programes de tutoria entre iguals

Descripció de la situació d'observació

Dia i hora:

Sessió n°

Programa de tutoria entre iguals: *Llegim en parella*

Reading in pairs

(En)Raonem en parella

Escola:

Mestra/es encarregada/es de dur a terme el programa:

Docència compartida: Si / No

Quantes mestres hi ha a l'aula?

Curs en el que es duu a terme el programa:

Número de nens/es a l'aula de l'observació:

Característiques de la tutoria entre iguals:

Same age tutoring / Cross-age tutoring

Rol fix / Rol recíproc

Alumne tutor:

Alumne tutorat:

Nivell de competència de l'alumne tutor:

alta/mitjana/bàsica

Resultat prova inicial:

Resultat prova final:

Procés de l'activitat

El full d'activitat ha sigut adaptat

S/N

Quina adaptació s'hi realitza i per quin motiu?

Es segueix l'estructura estipulada

S/N

Si la resposta és no. Quina estructura es segueix?

Es compleix la temporització prevista

S/N

Si la resposta és no.

No ha donat temps/Han acabat abans d'hora

Per què?

El tutor guia l'activitat S/N

Si la resposta és no. Com es guia l'activitat?

Es requereix ajuda de la mestra/adult S/N

Qui la demana? T/t

De quin tipus?

Observació de la interacció

Episodis que mostren que **el tutor s'ha preparat l'activitat** (consulta material, mira apunts, ofereix una explicació prèviament preparada...)

| Episodi # | Minut | Actuacions del tutor | Observacions i comentaris |
|-----------|-------|----------------------|---------------------------|
| | | | |

Comparació amb el que es diu a l'entrevista

A l'entrevista el tutor diu que es prepara la sessió S/N

S'observa que es prepara la sessió S/N

Comentaris:

Episodis en que el tutor **presenta la informació** davant el tutorat:

| Episodi # | Minut | Actuacions del tutor | Posició del tutorat (passiva, limitada o activa) | Observacions i comentaris |
|-----------|-------|----------------------|--|---------------------------|
| | | | | |

Comentaris sobre la relació entre la posició del tutorat i el nivell d'interacció que s'observa:

Episodis en els quals **el tutor reformula**, és a dir, transforma la informació per ajustar-la al tutorat i, doncs, convertir-la en coneixement també per ell; això pot ser degut a que el tutorat identifica llacunes, inconsistències i/o demana aclariments (es construeix el coneixement):

| Episodi # | Minut | Demanda del tutorat | Actuacions del tutor | Observacions i comentaris |
|-----------|-------|---------------------|----------------------|---------------------------|
| | | | | |

Els tutors formulen **preguntes profundes**:

| Episodi # | Minut | Pregunta | Intencionalitat | Observacions i comentaris |
|-----------|-------|----------|-----------------|---------------------------|
| | | | | |

Registre de les **preguntes profundes que formula el tutorat** i de la capacitat de respondre-les del tutor:

| Episodi # | Minut | Pregunta | Intencionalitat | Resposta del tutor | Observacions i comentaris |
|-----------|-------|----------|-----------------|--------------------|---------------------------|
| | | | | | |

Registre de moments en els que el tutor reconeix que no sap quelcom, en els que identifica en sí mateix **buits d'informació**:

| Episodi # | Minut | Buit d'informació | Què se'n fa? | Observacions i comentaris |
|-----------|-------|-------------------|--------------|---------------------------|
| | | | | |

Comparació amb el que es diu a l'entrevista

A l'entrevista el tutor diu:

S'observa que:

Comentaris:

⁵ En aquest cas, entenem preguntes profundes aquelles que requereixen integració de coneixement previ i nou, reorganització de models mentals, generació d'inferències i automonitoratge metacognitiu (King, 1998 a Duran, 2016a).

Registre dels moments en que, durant la realització de les activitats, **el tutor ofereix feedback⁶ al tutorat:**

| Episodi # | Minut | Feedback ofert, actuació del tutor | Com en respon el tutorat? | Observacions i comentaris |
|-----------|-------|------------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| | | | | |

Episodis en que **el tutorat és el que ofereix feedback al tutor:**

| Episodi # | Minut | Feedback ofert | Com en respon el tutor? | Observacions i comentaris |
|-----------|-------|----------------|-------------------------|---------------------------|
| | | | | |

⁶ En aquest cas, el feedback que s'espera trobar és aquell conegut com a dialògic, definit per Carless (2015) com un procés dialògic en el qual els aprenents li donen sentit a la informació –que pot procedir de diverses fonts– i la fan servir per millorar la qualitat del seu treball o les pròpies estratègies d'aprenentatge.

no realitza la lectura ni es fa la lectura conjunta. Després, responen les preguntes de comprensió. Finalment, la tutorada no fa la lectura expressiva final.

Es compleix la temporització prevista

S/N

Si la resposta és no. **No ha donat temps (la sessió s'ha allargat)**/Han acabat abans d'hora
Per què?

Tot i que no realitzen totes les parts de la sessió (es salten tres de les quatre lectures estipulades), el tutor dedica molt de temps a que la tutorada ho compregui tot, basant-se sobre tot en la traducció. Així doncs, el tutor dedica molta estona a explicar i a donar pistes per a que la tutora pugui entendre i respondre tot el que es presenta.

El tutor guia l'activitat

S/N

Es requereix ajuda de la mestra/adult

S/N

Observació de la interacció

Episodis que mostren que **el tutor s'ha preparat l'activitat** (consulta material, mira apunts, ofereix una explicació prèviament preparada...)

| Episodi # | Minut | Actuacions del tutor | Observacions i comentaris |
|-----------|-------|----------------------|---------------------------|
| - | | | |

Comparació amb el que es diu a l'entrevista

A l'entrevista el tutor diu que es prepara la sessió

S/N

S'observa que es prepara la sessió

S/N

Comentaris:

No s'observa directament, però sí que es veuen moments en els que el tutor explica i troba les solucions molt ràpidament, la qual cosa pot voler dir que ja ha vist el full i, per tant, que el duu preparat de casa tot i que no porti materials extres.

Episodis en que el tutor **presenta la informació** davant el tutorat:

| Episodi | Minut | Actuacions del tutor | Posició de la tutorada | Observacions i comentaris |
|---------|-------------|---|------------------------|---|
| 1 | 00 – 00:19 | El tutor presenta el contingut que treballaran a continuació: fa una petita introducció per situar a la tutorada. | Limitada | Ho fa en català i castellà |
| 2 | 1:44 – 2:17 | El tutor gesticula i tradueix l'enunciat. | Activa | Ho tradueix la tutorada i el tutor ho completa. És la tutorada la que respon. |

| | | | | |
|----|---------------|---|----------|---|
| 3 | 2:18 – 3:20 | El tutor gesticula i llegeix l'enunciat i completa la traducció de la tutorada. | Activa | El tutor convida a la tutorada a continuar fent hipòtesis sense imposar el seu coneixement o dir que està malament (abans de llegir). |
| 4 | 3:21 – 3:34 | El tutor presenta el que faran a continuació (llegir el text) i convida a la tutorada a parar-lo quan calgui si no entén. | Limitada | Lectura del tutor |
| 5 | 3:34 – 3:39 | El tutor aclareix un terme, explicant el que és. | Passiva | Ho fa en anglès |
| 6 | 4:28 – 5:12 | El tutor, quan la tutorada li fa una pregunta, tradueix ell mateix la frase. | Activa | Quan la tutorada li pregunta què vol dir una paraula, el tutor tradueix tota la frase. La tutorada acaba ella de traduir tot el text. |
| 7 | 5:12 – 5:27 | El tutor llegeix <i>features</i> i li pregunta a la tutorada si sap el significat, quan demostra que no, ofereix la traducció. | Activa | La tutorada pregunta si són "factures", els dos riuen i demostren complicitat. |
| 8 | 9:53 – 10:52 | Tradueixen un fragment entre els dos, tot i que el tutor fa la part principal. | Activa | És interessant com el tutor mostra molt d'esforç per fer les explicacions però tendeix a traduir. |
| 9 | 10:54 – 11:10 | El tutor explica que ara passaran a la segona part del text (la samarreta) i la senyala al text. | Activa | Ho fa en anglès i la tutorada tradueix. |
| 10 | 13:47 – 14:19 | El tutor explica què vol dir top, gesticulant i traduïnt. | Limitada | Amb l'explicació del tutor la tutorada no ho endevina, així que ell acaba traduïnt el terme. |
| 11 | 14:39 – 15:31 | Presenta i explica la composició de la samarreta. | Activa | La tutorada va traduïnt segons avança. |
| 12 | 15:32 – 15:55 | Explica el concepte <i>machine washable</i> que la tutorada no entenia. | Limitada | No només parla de la traducció, sinó que reflexiona i explica que hi ha roba que no es pot rentar a la rentadora. |
| 13 | 20:18 – 20:56 | Li explica que són <i>trainers for kids</i> i li senyala el text perquè trobi una paraula que signifiqui el mateix. | Activa | La tutorada va fent hipòtesis durant l'explicació. |
| 14 | 26:26 – 27:14 | El tutor ajuda a la tutorada a escriure una paraula que no té clar com va. | Activa | Lletreja de <i>machine washable</i> (en castellà). |
| 15 | 30:07 – 33:06 | El tutor llegeix totes les frases gesticulant les paraules clau (<i>trainers, jumper, run, long</i>) i també traduir-les (<i>brand – marca, it is called – es diu</i>). | Activa | Activitat: <i>true or false</i> . |
| 16 | 33:32 – 35:02 | El tutor li tradueix l'enunciat perquè no ho entén. A l'hora de respondre, en comptes d'acceptar que no ho sap, li diu: mira una mica més al text. I ho acaba trobant. | Activa | Busquen diferències entre un text i l'altre. |

Comentaris sobre la relació entre la posició del tutorat i el nivell d'interacció que s'observa:

Rarament observem a la tutorada amb un rol passiu. Acostuma a participar activament i a expressar dubtes al seu tutor.

Episodis en els quals **el tutor reformula**, és a dir, transforma la informació per ajustar-la al tutorat i, doncs, convertir-la en coneixement també per ell; això pot ser degut a que el tutorat identifica llacunes, inconsistències i/o demana aclariments (es construeix el coneixement):

| Episodi | Minut | Demanda del tutorat | Actuacions del tutor | Observacions i comentaris |
|---------|--------------|---|--|---|
| 1 | 0:19 – 1:34 | La tutorada no entén l'enunciat i es pensa que pregunta una altra cosa. | El tutor llegeix l'enunciat i senyala al text. Quan la tutorada no ho entén, fa un recordatori: "la pregunta que sempre fem al principi" Procedeix a tornar a llegir gesticulant i senyalant les diverses paraules clau. | Pregunta: <i>looking at the title, what do you think the text is about?</i> Gesticula: <i>looking, what.</i> Senyala: <i>title, text.</i> |
| 2 | 5:59– 7:42 | La tutorada demana al tutor que li doni una pista després que aquest hagi llegit un fragment del text i li demani que el tradueixi. Després, quan el tutor ha traduït <i>cushioned</i> ho torna a intentar però conclou: no, no ho entenc. | El tutor pensa i fa servir l'estructura "és com...". La tutorada es pensa que parla de la plantilla quan entén el significat, però el tutor li diu que la "llengüeta" també. Quan la tutorada diu que no ho entén, el tutor intenta explicar i, entre els dos, construeixen la traducció amb les seves paraules. | <i>Cushioned</i> , explicacions: <i>es como blando, es como un cojín.</i> Tot i que el tutor sembla tenir dificultats per explicar sense traduir, quan ofereix idees clau la tutorada reformula i comença a traduir i a completar la traducció amb el tutor. |
| 3 | 12:37– 13:02 | La tutorada confon un terme i el tutor reformula perquè pugui fer una bona traducció. | El tutor torna la paraula clau <i>zip neck</i> , gesticula i la tutorada ho entén. Aleshores creen una millor traducció entre els dos. | |
| 4 | 16:09– 16:30 | La tutorada fa una traducció errònia, és a dir, no entén, una de les preguntes de comprensió lectora. | El tutor vol que la tutorada pensi en abans ja que aquesta pregunta fa referència a les preguntes del <i>before reading</i> (sobre el tema del text), així, li diu: "això és el <i>before reading</i> , vale?". Tradueix la paraula clau: <i>guess</i> (endevinat) i emfatitza la paraula tòpic. | Pregunta: <i>did you guess the topic of the text?</i> Segona lectura del tutor: <i>did you guess (endevinar) the TOPIC (senyala el text) of the text?</i> |
| 5 | 16:30– 17:01 | La tutorada no entén la pregunta formulada. | El tutor torna a recordar que encara estan comprovant si les respostes a les preguntes de <i>before reading</i> eren o no certes. Tradueix dues paraules clau: <i>know</i> (saber), <i>where</i> (d'on). | Pregunta: <i>did you know where the text is from?</i> |
| 6 | 17:43– 20:47 | La tutorada es queda en silenci i el tutor li pregunta si ho entén, quan diu que no li torna a explicar. | El tutor torna a llegir l'enunciat, gesticulant i marcant algunes paraules. Quan el tutor acaba d'explicar cada paraula clau, la tutorada | Pregunta: <i>Find a sentence or some words that mean the same</i> <i>Find</i> : gesticula i dona pistes "mira, jo he perdut aquest <i>pen</i> (amaga el llapis) <i>and now I find it</i> (fa veure que el troba). |

| | | | | |
|----|-----------------|--|--|---|
| | | | tradueix la pregunta i el tutor la completa. | <i>Sentence/words/mean</i> : tradueix <i>The same</i> : ensenya els dos dits índex i diu: “ <i>this and this are he same</i> ” i, quan la tutorada no ho endevina, ho tradueix. |
| 7 | 22:24– 24:23 | La tutorada no entén la frase <i>being lighter in texture</i> . | El tutor li pregunta: “et sona alguna paraula que s’assembla a aquesta?” quan la tutorada diu que no, li dona una altra pista. “pots mirar el text si vols”, quan li pregunta si és sobre la samarreta li diu “va, intenta trobar-la”. Quan torna a equivocar-se torna a llegir l’expressió i li diu que està a la samarreta. La tutorada llegeix el text de la samarreta i li pregunta per quina part està, el tutor li diu que ho acaba de llegir. Li dona pistes sobre la localització al text i finalment ho troba: <i>lighter wear</i> . | Destacar que les següents les troba molt més ràpid, perquè ja sembla estar més habituada a com funciona l’exercici. |
| 8 | 36:29– 37:18 | La tutorada no entén què ha de fer sobre la <i>currency</i> , ja que el tutor li diu que vol dir preu. | El tutor torna al text i li diu que miri el preu. La tutorada ràpidament diu que no és el mateix però el tutor insisteix una mica: “què són això? 12,99 què?” quan la tutorada li diu que son euros, el tutor li diu: “no són euros”. Finalment li diu que són <i>pounds</i> (<i>libras</i> en castellà). | Activitat sobre la <i>currency</i> . |
| 9 | 37:25– 38:36 | La tutorada no entén l’enunciat i respon sense pensar. | El tutor no ho accepta i li explica la diferència entre euros i lliures. Així doncs, torna a formular la pregunta i li pregunta altra vegada “ <i>what do you think?</i> ”. Quan la tutorada no elabora gaire la resposta, el tutor li explica una mica el que pensa ell, generant un moment interessant d’interacció. | Quan la conversa se’n va una mica del contingut i esdevé més crítica, la parella es posa cara a cara per parlar. |
| 10 | 38:37– 39:44 | La tutorada no entén l’enunciat; es pensa que encara li pregunten sobre el text però li estan preguntant sobre la seva opinió sobre <i>online shopping</i> . | El tutor li diu que ja no parlen sobre “això en concret”. Li explica el conceptes clau: <i>online shopping</i> . I tradueix <i>what do you think</i> , què en penses? Aleshores la tutorada respon. | <i>What do you think about online shopping?</i> Passa el mateix que abans, es miren a la cara. |

Registre dels moments en que, durant la realització de les activitats, **el tutor ofereix feedback al tutorat:**

| Episodi | Minut | Feedback ofert, actuació del tutor | Com en respon el tutorat? | Observacions i comentaris |
|---------|-------------|---|---|--|
| 1 | 7:52 – 9:33 | Davant la dificultat de traduir i la intenció de la tutorada de traduir cada paraula, el tutor li diu: "si et costa molt intenta més comprendre la idea del que vol dir... no diguis què significa cada cosa perquè en anglès a vegades les paraules si les tradueixes literalment no tenen sentit" | La tutorada intenta aleshores fer una traducció més general i no tan literal. | Igualment, la tutorada no se'n surt traduint, quan el tutor torna a llegir-ho llavors si que ho aconsegueixen traduir entre els dos. |

OBSERVACIÓ PARELLA 2

Durada vídeo: 20' 56''

Dia i hora: 25 de març del 2019, de 10 a 11.

Sessió nº 7

Alumne tutor: T2

Alumne tutorat: t2

Nivell de competència de l'alumne tutor: alta/**mitjana**/bàsica

Resultat prova inicial: 20/40

Resultat prova final: 20/40

Procés de l'activitat

El full d'activitat ha sigut adaptat

S/N

Quina adaptació s'hi realitza i per quin motiu?

A aquesta escola, la mestra ofereix una varietat de fulls d'activitat i les parelles han de triar-los segons el seu nivell. Els fulls oferts es classifiquen en tres nivells, de més a menys complexitat. Aquesta parella comptava amb un **full de nivell fàcil**.

Es segueix l'estructura estipulada

S/N

Si la resposta és no. Quina estructura es segueix?

La tutora inicia la sessió com cal: amb les preguntes prèvies i fent hipòtesis sobre de què anirà el text (a partir del títol). No obstant això, després ella no realitza la lectura ni es fa la lectura conjunta, directament el tutorat llegeix el text. Després, responen les preguntes de comprensió, tot i que se'n salten algunes. Finalment, tot i que se'ls recorda que el tutorat ha de fer una lectura expressiva final, la tutora llegeix tot el full d'activitat (no només el text), i el tutorat no.

Es compleix la temporització prevista

S/N

Si la resposta és no.

No ha donat temps/**Han acabat abans d'hora**

Per què?

Segurament, perquè l'estructura no es fa com cal (es salten tres de les quatre lectures recomanades); a més, quan una pregunta és complexa, en comptes d'intentar resoldre-la, se la salten, fent que vagin més ràpid del que anirien si ho treballessin una mica més.

El tutor guia l'activitat

S/N

Es requereix ajuda de la mestra/adult

S/N

Observació de la interacció

Episodis que mostren que **el tutor s'ha preparat l'activitat** (consulta material, mira apunts, ofereix una explicació prèviament preparada...)

| Episodi # | Minut | Actuacions del tutor | Observacions i comentaris |
|-----------|-------|----------------------|---------------------------|
| - | | | |

Comparació amb el que es diu a l'entrevista

A l'entrevista el tutor diu que es prepara la sessió

S/N

S'observa que es prepara la sessió

S/N

Comentaris:

La tutora no porta cap material extra. Tampoc demostra que s'hagi preparat les explicacions. Fins i tot hi ha algun moment que ofereix una explicació o una traducció errònia.

Episodis en que el tutor **presenta la informació** davant el tutorat:

| Episodi | Minut | Actuacions del tutor | Posició del tutorat | Observacions i comentaris |
|---------|-------------|---|---------------------|--|
| 1 | 4:40 – 4:55 | La tutora tradueix un fragment del text | Passiva | |
| 2 | 5:16 – 5:38 | La tutora tradueix un fragment del text | Passiva | |
| 3 | 7:04 – 7:58 | La tutora li dona una instrucció (preguntes de comprensió) i li senyala la resposta i, després, li dicta. | Limitada | La tutora no espera a veure si el tutor pot trobar la resposta, li diu on és i fa que ho escrigui. |
| 4 | 8:19 – 8:41 | La tutora tradueix la pregunta. | Passiva | La tutora llegeix i tradueix la pregunta, mira al tutorat i li diu: no ho saps? El tutorat diu que no amb el cap i passen a la següent pregunta. |

| | | | | |
|---|---------------|--|----------|---|
| 5 | 8:42 – 9:47 | La tutora tradueix la pregunta i els continguts (cada frase de l'exercici). | Limitada | El tutorat anava a començar a fer l'exercici sense que li traduís les frases, però no l'ha deixat. |
| 6 | 10:42 – 12:30 | La tutora llegeix i tradueix la instrucció principal, però no les frases que són més complexes. | Limitada | La tutora accepta la resposta del tutorat tot i que sigui incorrecta, sense tornar a mirar-ho o revisar-ho. |
| 7 | 12:58 – 13:17 | La tutora llegeix una pregunta i la tradueix malament (és a dir, li dona una instrucció al tutorat que no és l'adient) | Limitada | A les preguntes de sí o no, es permet que el tutorat afirmi o negui sense demanar el per què o anar més enllà. |
| 8 | 13:18 – 13:48 | La tutora llegeix, tradueix i respon. | Limitada | Quan li pregunta si sap algun experiment, el tutorat diu que no. Però la tutora, en comptes de donar pistes li diu la resposta. |
| 9 | 14:18 – 16:07 | Després de que el tutorat llegeixi l'enunciat de l'activitat extra, la tutora explica què faran i elabora, principalment, la resposta. | Limitada | El tutorat dona la resposta en català i, en comptes de traduir-ho entre els dos, la tutora ho tradueix i escriu ella mateixa. |

Comentaris sobre la relació entre la posició del tutorat i el nivell d'interacció que s'observa:

El tutorat constantment manté una posició passiva o limitada, això fa que la tutoria no sigui molt complexa. Les preguntes que a la tutora li semblen complexes, fa que les llegeixi el tutor i no les responen.

OBSERVACIÓ PARELLA 3

Durada vídeo: 20' 39''

Dia i hora: 1 d'abril del 2019, de 12 a 12:30

Sessió n° 7

Alumne tutor: T3

Alumne tutorat: t3

Nivell de competència de l'alumne tutor: alta/mitjana/bàsica

Resultat prova inicial: 17/40

Resultat prova final: 15/40

Procés de l'activitat

El full d'activitat ha sigut adaptat

S/N

Quina adaptació s'hi realitza i per quin motiu?

A aquesta escola, la mestra ofereix una varietat de fulls d'activitat i les parelles han de triar-los segons el seu nivell. Els fulls oferts es classifiquen en tres nivells, de més a menys complexitat. Aquesta parella comptava amb un full de nivell difícil.

Es segueix l'estructura estipulada

S/N

Si la resposta és no. Quina estructura es segueix?

Aquesta parella es salta tres moments clau: la lectura del tutor, la lectura conjunta i la lectura final. Primer, realitzen les preguntes prèvies, després el tutorat llegeix el text directament i, per últim, responen les preguntes de comprensió lectora (tot i que se'n salten dues).

Es compleix la temporització estipulada

S/N

Si la resposta és no.

No ha donat temps/**Han acabat abans d'hora**

Per què?

Acaben abans d'hora, segurament, perquè no realitzen totes les lectures que estan estipulades al programa. A més a més, quan el tutorat no sap resoldre una pregunta, se la salten, en comptes de que el tutor busqui la manera de que la entengui. Tot i acabar d'hora, no fan l'activitat extra que està disponible al full d'activitat.

El tutor guia l'activitat

S/N

Es requereix ajuda de la mestra/adult

S/N

Observació de la interacció

Episodis que mostren que **el tutor s'ha preparat l'activitat** (consulta material, mira apunts, ofereix una explicació prèviament preparada...)

| Episodi | Minut | Actuacions del tutor | Observacions i comentaris |
|---------|----------------|--|--|
| 1 | 2:55 – 3:08 | A l'autobús vermell de Londres li diuen double-decker, terme que segurament no coneixen, la qual cosa vol dir que per conèixer-lo el tutor s'ho ha d'haver preparat. El tutor li pregunta "saps què vol dir decker? És com planta, double-decker..." i el tutorat ja ho entén i respon "ah vol dir doble planta" | El text ens dona una pista. <i>London bus is a double-decker: ir has two floors.</i> |

Comparació amb el que es diu a l'entrevista

A l'entrevista el tutor diu que es prepara la sessió

S/N

S'observa que es prepara la sessió

S/N

Comentaris:

S'observa que es prepara la sessió pel que fa a vocabulari; però seria recomanable, en aquest cas, preparar més les explicacions i les activitats, ja que en dues ocasions salten d'activitat perquè el tutorat no l'entén, sense que el tutor s'hagi esforçat per explicar-li.

Episodis en que el tutor **presenta la informació** davant el tutorat:

| Episodi | Minut | Actuacions del tutor | Posició del tutorat | Observacions i comentaris |
|---------|---------------|---|---------------------|--|
| 1 | 1:31 – 1:42 | El tutor, després de que el tutorat llegeixi la pregunta, la tradueix. | Passiva | El tutor no espera a que el tutorat ho intenti. |
| 2 | 2:22 – 2:43 | El tutor corregeix al tutorat la pronúncia i després tradueix el que ha llegit. | Limitada | Després de que corregeixi la pronúncia, el tutorat repeteix. |
| 3 | 2:47 – 2:58 | El tutor corregeix la pronúncia i tradueix el que ha llegit. | Limitada | En aquesta ocasió, no repeteix. Però senyala la imatge del bus mostrant comprensió. |
| 4 | 4:25 – 4:38 | Quan el tutorat tradueix malament un fragment del text, el tutor directament el tradueix bé. | Passiva | El tutor podria haver donat algunes pistes, però ha decidit traduir directament. |
| 5 | 6:06 – 6:20 | El tutor tradueix el text que llegeix el tutorat. | Passiva | El tutor tendeix a traduir directament. |
| 6 | 6:53 – 7:04 | El tutorat pregunta “què vol dir <i>floors</i> ?” i el tutor tradueix directament la frase que ha llegit. | Passiva | El tutor no li dona oportunitat al tutorat d’endevinar-ho donant pistes. |
| 7 | 7:06 – 7:17 | El tutor tradueix el que llegeix el tutorat. | Passiva | |
| 8 | 7:25 – 7:41 | El tutor tradueix el que llegeix el tutorat. | Passiva | El tutor dona per suposat que el tutorat entén tot el que diu, però no està tan clar. |
| 9 | 7:44 – 7:55 | El tutorat pregunta “què vol dir <i>England</i> ?” el tutor ofereix directament la traducció. | Passiva | |
| 10 | 7:57 – 8:20 | El tutor llegeix després de que el tutorat llegeixi una frase per corregir la pronúncia. Després tradueix el significat de la frase. | Limitada | Aquí el tutorat sí que intenta traduir amb el tutor. |
| 11 | 8:21 – 8:34 | El tutor tradueix. | Passiva | |
| 12 | 8:36 – 9:16 | Com que el tutor veu que el tutorat té dificultat per llegir el nom dels llocs d’interès turístic de Londres, decideix traduir i llegir-los ell mateix. | Limitada | Destacar que, tot i que tradueix bé tots, a <i>Picadilly Circus</i> diu: “és com un circ que hi ha per allà”. |
| 13 | 9:56 – 10:02 | Llegeix i tradueix una part del text. | Passiva | |
| 14 | 10:17 – 10:35 | El tutor ajuda a traduir un concepte clau per entendre el text i per completar la traducció del tutorat. | Limitada | <i>Pay a toll</i> → pagar el peatge El tutorat diu “a veure, torno a llegir” però el tutor ja ha traduït la frase, no ha esperat. |
| 15 | 10:57 – 12:10 | El tutor torna a llegir una frase del text que el tutorat ja havia llegit però que no ha entès. Espera una mica però com que el tutorat no dona una | Limitada | Al final, no acaben de traduir el fragment. Sembla que el tutor |

| | | | | |
|----|---------------|--|----------|--|
| | | resposta. El tutor intenta explicar a resposta, però li costa molt i acaba donant una traducció una mica incompleta. Li fa preguntes al tutorat però no li corregeix si estan malament. | | tampoc té molt clar què vol dir. |
| 16 | 13:50 – 14:00 | El tutor ofereix una explicació del que s'ha de fer a una activitat (sense traduir exactament el que diu l'enunciat). | Limitada | |
| 17 | 14:21 – 15:36 | Com que el tutorat no sap la resposta de memòria, el tutor suggereix tornar al text per buscar-ho. | Activa | S'espera que el tutorat resolgui l'exercici i trobi les solucions al text amb l'ajuda del seu tutor. |
| 18 | 16:48 – 17:31 | El tutor, després de llegir l'enunciat, el tradueix i li explica al tutorat què ha de fer: tornar al text i trobar una frase que digui que Londres és una ciutat gran. El tutor diu que costa una mica així que el pot ajudar. Quan el tutorat no troba la solució, el tutor li senyala una part del text: <i>there are 8.000 buses in London</i> . I li explica que si hi ha 8.000 vol dir que és molt gran. | Limitada | Tot i que el tutor digui que l'ajuda, no acostuma a donar pistes, sinó la solució. |

Comentaris sobre la relació entre la posició del tutorat i el nivell d'interacció que s'observa:

El tutorat adopta una posició clarament limitada. Tot i que puntualment és passiva o activa. Això afecta a que la sessió giri massa al voltant del tutor, i que, en ocasions, sembli que més que explicar-li, li estigui donant les solucions.

Episodis en els quals **el tutor reformula**, és a dir, transforma la informació per ajustar-la al tutorat i, doncs, convertir-la en coneixement també per ell; això pot ser degut a que el tutorat identifica llacunes, inconsistències i/o demana aclariments (es construeix el coneixement):

| Episodi | Minut | Demanda del tutorat | Actuacions del tutor | Observacions i comentaris |
|---------|--------------|--|--|---|
| 1 | 00:17 – 1:15 | El tutorat no entén l'enunciat. | El tutor tradueix. Però el tutorat no ho entén. Així que torna a formular la pregunta en català. Mentre el tutorat respon es bloqueja i el tutor ofereix idees. | Activitat prèvia sobre els vehicles que fas servir quan viatges. El tutorat diu a bus (hi ha una foto al full), el tutor l'ajuda dient a car, el tutorat afegeix a jet i aclareix: un avió. |
| 2 | 4:47 – 5:46 | El tutorat no sap què vol dir <i>carry</i> i li pregunta al tutor. | El tutor suggereix que acabi de llegir la frase i potser aleshores ho entén. Quan, igualment, no ho entén, el tutor mira a l'altre pàgina per buscar una pista, però quan no en troba cap, li tradueix. | No sembla que al tutor li resulti senzill reformular. |
| 3 | 5:46 – 6:10 | El tutorat no sap com llegir els números. | El tutor passa la pàgina i li senyala una activitat en la que posa els números amb lletres (li | 700 → <i>seven hundred</i> |

| | | | | |
|---|--------------|--|---|--|
| | | | senyala específicament el que ha de llegir). | |
| 4 | 6:25 – 6:47 | El tutorat no sap com llegir els números. | El tutor passa la pàgina i li senyala una activitat en la que posa els números amb lletres (li senyala específicament el que ha de llegir). | 45 → <i>forty five</i> |
| 5 | 18:38– 19:11 | El tutorat llegeix malament <i>bicycles</i> i es pensa que vol dir vehicles. No sap què respondre. | El tutor dona una pista: s'assembla a una paraula en català (<i>bicycles</i> ≈ bicicletes). | El tutor hauria de corregir la pronúncia, però no ho fa. |

Registre dels moments en que, durant la realització de les activitats, **el tutor ofereix feedback al tutorat:**

| Episodi | Minut | Feedback ofert, actuació del tutor | Com en respon el tutorat? | Observacions i comentaris |
|---------|-------------|--|---|---|
| 1 | 1:45 – 2:14 | <p>Quan llegeixen un enunciat, el tutorat es posa nerviós perquè no sap que vol dir cada paraula. Així, el tutor li diu: “tu pensa què vol dir la frase sencera, no et fixis només en una cosa”.</p> <p>Tot i que el tutorat no faci la traducció exacte, el tutor li diu “Bueno, no vas tan mal encaminat”.</p> | El tutorat ho intenta, tot i que encara li costa. | Quan aconseguen treure el significat de la pregunta, s'obliden de respondre-la. |

(EN)RAONEM EN PARELLA

Escola: INS Manolo Hugué

Mestra/es encarregada/es de dur a terme el programa: Mercè, Maribel i Marta.

Docència compartida: **Si** / No

Quantes mestres hi ha a l'aula? 2

Curs en el que es duu a terme el programa: primer d'ESO

Número de nens/es a l'aula de l'observació: les observacions s'han dut a terme a una aula a part de l'aula ordinària, així que només hi havia la parella que estava sent observada.

Característiques de la tutoria entre iguals: *Same age tutoring* / *Cross-age tutoring*

Rol fix / *Rol recíproc*

OBSERVACIÓ PARELLA 4

Durada vídeo: 44' 42''

Dia i hora: 24 d'abril del 2019, de 10 a 11.

Sessió nº 10

Alumne tutor: T4

Alumne tutorat: t4

Nivell de competència de l'alumne tutor:

alta/mitjana/bàsica

Resultat prova inicial: 14/15

Resultat prova final: 14/15

Procés de l'activitat

El full d'activitat ha sigut adaptat

S/N

Es segueix l'estructura estipulada

S/N

Es compleix la temporització prevista

S/N

El full d'activitat es realitza en el temps desitjat, tot i que (al comptar amb més estona) han realitzat l'activitat complementaria "fora de temps".

El tutor guia l'activitat

S/N

Es requereix ajuda de la mestra/adult

S/N

Qui la demana?

T/t

De quin tipus?

Es demana aclariment sobre el sentit de les preguntes (complementaria: què volen que fem?) i termes del full (què s'entén per habitació?) i sobre el que es considera gran o petit (pel que fa la mida d'un habitatge).

Observació de la interacció

Episodis que mostren que **el tutor s'ha preparat l'activitat** (consulta material, mira apunts, ofereix una explicació prèviament preparada...)

| Episodi | Minut | Actuacions del tutor | Observacions i comentaris |
|---------|---------------|--|---------------------------|
| 1 | 4:14 – 5:25 | La tutora, per explicar-li a la tutorada l'escala i la conversió de cm a m porta els apunts de tecnologia. | |
| 2 | 8 – 8:35 | La tutora, mentre la tutorada mesura el perímetre del plànol, va comprovant als seus apunts si els ha donat el mateix. | |
| 3 | 11:33 – 11:41 | La tutora torna a comprovar si les mesures li han donat igual (en aquest cas, les de la cuina). | |

Comparació amb el que es diu a l'entrevista

A l'entrevista el tutor diu que es prepara la sessió

S/N

S'observa que es prepara la sessió

S/N

Comentaris:

A part de la pauta d'interacció, que segueixen al peu de la lletra, la tutora té un full en el que duu els seus càlculs i mesures, i que va comprovant al llarg de la sessió. A part, també porta els apunts de tecnologia, assignatura, pel que em diu, en la que han treballat l'escala.

Episodis en que el tutor presenta la informació davant el tutorat:

| Episodi | Minut | Actuacions del tutor | Posició del tutorat | Observacions i comentaris |
|---------|---------------|--|---------------------|---|
| 1 | 7:47 | Davant de la pregunta de la tutorada: "mesuro el perímetre?" la tutora respon donant una explicació "clar, jo mesuraria cada costat i aleshores calcularia" | Activa | |
| 2 | 8:44 – 8:53 | La tutorada pregunta si haurien de calcular l'àrea. La tutora suggereix, per fer-ho més senzill passar primer de cm a m i després calcular l'àrea. | Activa | |
| 3 | 9:25 – 9:43 | Quan calculen els centímetres, la tutora guia a la tutorada perquè ho passi a metres amb preguntes. | Activa | Preguntes: això per passar-ho a metres quant seria? |
| 4 | 10:05 – 10:15 | Quan la tutorada ja ha calculat cada costat i els ha passat a metres la tutora demana: i això, què hem de fer ara amb això? La tutorada diu: multiplicar-ho. Però la tutora vol més informació: què trobem multiplicant-ho? La tutorada respon: l'àrea. | Activa | La tutora no imposa, sinó que fa preguntes per guiar l'activitat i que la tutorada sàpiga que ha de fer en cada moment. |
| 5 | 12:16 – 12:24 | Quan tenen les mesures de la cuina sobre plànol, la tutora li recorda a la tutorada: pensa que les hem de passar a mida real. Ràpidament la tutora reacciona: clar, les hem de multiplicar per 75. | Activa | |
| 6 | 14 – 14:23 | Han de calcular a quina habitació poden caber-hi dos llits. La tutora proposa triat una de les dues habitacions que són iguals. La tutorada està d'acord. Li pregunta: vols que calculem com si els llits fossin d'aquesta mida? La tutorada diu que si. Així doncs, decideixen mesurar l'habitació i el llit. | Activa | La tutora i la tutorada arriben a un consens sobre el que faran. |
| 7 | 17:37– 18:05 | Una vegada tenen les mesures passades a metres de l'habitació i el llit, la tutora pregunta: què hem de fer ara? Guia una mica a la tutorada, que arriba a una conclusió que ella no havia arribat: podem calcular l'àrea. | Activa | La tutora accepta com a bona una opció que ella no havia considerat però que li proposa la tutorada. |
| 8 | 18:23 – 19:05 | La tutora li pregunta a la tutorada què han de fer amb l'àrea del llit. Conclou que s'ha de multiplicar per 2 (ja que volen posar dos llits a una habitació) i comprovar si cap a l'àrea de l'habitació. | Activa | La tutora guia amb preguntes. |
| 9 | 32:32 – 44:14 | La tutora fa una proposta del que podrien fer per fer un estudi. No obstant això, debat amb la tutorada una bona estona fins que decideixen els mobles, les mides i la distribució. | Activa | Decideixen tot entre les dues, tot i que la tutora va donant idees i guies. |

Comentaris sobre la relació entre la posició del tutorat i el nivell d'interacció que s'observa:

Durant tota la sessió s'observa un nivell d'interacció altíssim en el que la tutora fa un paper de guia i on la tutorada constantment conversa i fa la seva part de feina. No s'observa rigidesa i ambdues estan molt còmodes.

Episodis en els quals **el tutor reformula**, és a dir, transforma la informació per ajustar-la al tutorat i, doncs, convertir-la en coneixement també per ell; això pot ser degut a que el tutorat identifica llacunes, inconsistències i/o demana aclariments (es construeix el coneixement):

| Episodi | Minut | Demanda del tutorat | Actuacions del tutor | Observacions i comentaris |
|---------|--------------|--|--|---|
| 1 | 8:53 – 9:11 | La tutorada no ha entès del tot bé l'escala, diu "això és el doble, no?" | La tutora li explica que seria el doble si l'escala fos 1:2, però és 1:75. Per tant, explica, un centímetre són 75 centímetres. Així, li pregunta a la tutorada: "què creus hem de fer?" i la tutorada ja ho ha entès: multiplicar per 75. | |
| 2 | 9:32 – 9:43 | La tutorada s'equivoca al passar de cm a m. | La tutora li recorda l'ordre: mm, cm, dm. Aleshores la tutorada se'n refà els càlculs i ja li surten bé. | La tutorada riu: mai me'n recordo dels decímetres. Les dues riuen. |
| 3 | 38:46– 44:14 | Davant la impossibilitat d'encaixar-ho tot, la parella decideix tornar a començar el plànol de l'estudi. | La tutora demana a la tutorada que torni a dibuixar el plànol i que pensin un moment en cadascun dels mobles i les seves mides. Decideixen distribuir-los de manera que tots hi càpiguen, de manera diferent a com ho havien fet. | Cap de les dues sabia molt bé com fer-ho, així que es nota una mica la desorganització. |

Registre de moments en els que el tutor reconeix que no sap quelcom, en els que identifica en sí mateix **buits d'informació**:

| Episodi | Minut | Buit d'informació | Què se'n fa? | Observacions i comentaris |
|---------|--------------|---|---|--|
| 1 | 14:25– 15:02 | La tutora expressa el seu dubte sobre la pregunta dels llits. Creu que a simple vista ho poden fer, però al tornar a llegir la pregunta diu: vol que afegim un o dos més? | La tutorada i la tutora en parlen i arriben a un consens del que faran: afegiran un llit més i ho calcularan com deien (mesurant l'habitació i el llit i comprovant si hi cap un més). | Pregunta: volen fer una habitació de convidats amb dos llits, poden? |
| 2 | 19:08– 20:07 | La tutora no està segura del que vol dir "habitació", no sap si es refereix a "per dormir" o "espai". | La tutora ho parla amb la tutorada i, com que tampoc està segura, li pregunten a l'adult. Els diu que comptin espais. | Pregunta: quantes habitacions i lavabos té? |
| 3 | 20:30– 22:01 | La tutora no està segura si el pis és gran o petit. Diu que no sap com poden saber-ho. | La tutorada diu que potser s'han de basar en la seva opinió. La tutora reflexiona sobre la pròpia experiència: crec que el meu pis té 90m ² i no és gaire gran... La tutorada proposa una solució: és mitjà. No es posen d'acord i la tutora | Pregunta: el pis és gran o petit? |

| | | | | |
|---|-----------------|---|--|---|
| | | | diu: si tinguéssim el mòbil per buscar-ho... Així que decideixen posar mitjà i sinó ja ho preguntaran. | |
| 4 | 24:41– 25:36 | No entenen l'activitat complementaria quan la llegeixen. Tutora: quina habitació? Vol dir treure-ho tot i posar-ho? | Comencen a parlar-ho amb la tutorada. No saben si han de treure-ho tot, si els mobles se'ls han d'inventar... La tutorada diu: "què complicat és això"... | Pregunta: imagina que vols fer un estudi, fes el plànol. |
| 5 | 25:37– 26:49 | Tornen a la pregunta de si el pis es gran o petit. La tutora creu que es important acabar de respondre-la abans de continuar. | La tutora demana a l'adult anar a buscar el mòbil per mirar si és gran o petit, però al final decideix preguntar-li directament a l'adult: "si ens pots ajudar tu..." L'adult comparteix la seva experiència que es similar a la de la tutora (el meu pis fa 90m ²). Conclouen que és un pis mitjà. | Pregunta: el pis és gran o petit? Per què? |
| 6 | 26:55– 32:33 | La tutora no té clar encara si ho han de treure tot o no. | Parlen però expressen que l'enunciat no és gaire clar. Miren totes les habitacions per decidir on posar-ho. Tornen a llegir la pregunta i la tutora diu que haurien de treure els mobles per fer l'estudi. Decideixen que faran servir la mida dels mobles que ja hi ha al pis. La tutorada pregunta si poden canviar la porta de lloc. Segueixen mirant on posar-ho, no entenen perquè volen si a les habitacions ja hi ha una taula i una cadira. Finalment, decideixen preguntar a l'adult; que els diu que treguin els mobles i afegeixin un estudi. | La parella mostra molta complicitat. Fan bromes i riuen i discuteixen tot, la tutora no s'imposa en cap moment. |

Comparació amb el que es diu a l'entrevista

A l'entrevista el tutor diu: que ho parlen i si no se'n surten li pregunten a la mestra.

S'observa que: fan exactament això.

Comentaris:

La relació T-t és molt bona i es nota que tenen complicitat. A la tutora no li fa res expressar els seus dubtes i debatre sobre què volen dir exactament els enunciats o sobre quina és la millor manera de resoldre'ls.

OBSERVACIÓ PARELLA 5

Durada vídeo: 21'

Dia i hora: 30 d'abril del 2019, de 12:30 a 13:30

Sessió nº 11

Alumne tutor: T5

Alumne tutorat: t5

Nivell de competència de l'alumne tutor: alta/**mitjana**/bàsica

Resultat prova inicial: 3/15

Resultat prova final: 9/15

Procés de l'activitat

El full d'activitat ha sigut adaptat S/N

Es segueix l'estructura estipulada S/N

Es compleix la temporització prevista S/N

Si la resposta és no. No ha donat temps/**Han acabat abans d'hora**

Per què?

El tutor no duia el full preparat, així que mentre la tutorada realitzava unes tasques, ell en realitzava unes altres. Resultant en una interacció i solució de la situació problemàtica una mica allunyada de la tutoria entre iguals i més relacionada amb una resolució cooperativa.

El tutor guia l'activitat S/N

Tot i que en algunes ocasions la tutorada s'avança (pel seu compte) i el tutor ha de fer que tornin enrere.

Es requereix ajuda de la mestra/adult S/N

Qui la demana? T/t

De quin tipus?

Tot i que en un primer moment intenten solucionar els problemes plegats, criden a l'adult per a demanar aclariment sobre l'enunciat.

Observació de la interacció

Episodis que mostren que **el tutor s'ha preparat l'activitat** (consulta material, mira apunts, ofereix una explicació prèviament preparada...)

| Episodi # | Minut | Actuacions del tutor | Observacions i comentaris |
|-----------|-------|----------------------|---------------------------|
| - | | | |

Comparació amb el que es diu a l'entrevista

A l'entrevista el tutor diu que es prepara la sessió S/N

S'observa que es prepara la sessió S/N

Comentaris:

Es nota molt que la sessió no ha estat preparada. Ja que és desorganitzada i els dos components de la parella estan força perduts. El tutor no ofereix gaire explicacions, de fet, la tutorada adopta moltes vegades un paper més dominant i guia que el propi tutor. Hi ha també una descoordinació visible, cada membre du a terme una activitat i no es comuniquen entre ells: el tutor resol per una banda i la tutorada per una altra. En ocasions, han de tornar enrere i corregir el que han fet perquè cadascun ha fet una cosa diferent.

Episodis en que el tutor presenta la informació davant el tutorat:

| Episodi | Minut | Actuacions del tutor | Posició del tutorat (passiva, limitada o activa) | Observacions i comentaris |
|---------|---------------|---|--|---|
| 1 | 17:09 – 17:15 | El tutor li dona una instrucció a la tutorada a la resolució del problema: aquí suma-li 63. | Limitada | La tutorada li diu que no és adient fer-ho perquè s'han confós, però el tutor insisteix en que ho faci. |
| 2 | 17:46 – 18:02 | El tutor li dona una instrucció a la tutorada a la resolució del problema: li restes... | Limitada | La tutorada només realitza les operacions. |

Comentaris sobre la relació entre la posició del tutorat i el nivell d'interacció que s'observa:

Tal i com ja s'ha dit, el tutor no s'ha preparat el ful d'activitat i la tutorada domina força la sessió. Tot i que parlen i cooperen, no hi ha interacció de qualitat; de fet, durant l'apartat de resolució, treballen totalment per separat, aliens del que fa l'altre, sense saber que els seus càlculs no encaixen. No fan tots els càlculs que necessiten ni usen totes les dades disponibles. En cap moment el tutor ofereix una explicació de qualitat a la tutorada, només li dona instruccions (no sempre encertades) del que ha de calcular a continuació.

Episodis en els quals **el tutor reformula**, és a dir, transforma la informació per ajustar-la al tutorat i, doncs, convertir-la en coneixement també per ell; això pot ser degut a que el tutorat identifica llacunes, inconsistències i/o demana aclariments (es construeix el coneixement):

| Episodi | Minut | Demanda del tutorat | Actuacions del tutor | Observacions i comentaris |
|---------|-------------|--|---|--|
| 1 | 9:28 – 9:54 | La tutorada creu que ja sap la solució sense haver solucionat el problema. Però té una confusió. Ella creu que si s'ha de pagar +3% serà molt car. | El tutor li explica que el 3% és molt poc. També li fa notar la diferència entre els preus de les diverses botigues. Així doncs, han de calcular-ho tot (i no només el que creu la tutorada que és correcte). | El tutor i la tutorada no mantenen converses massa profundes, cadascú va força pel seu compte. |

Registre de moments en els que el tutor reconeix que no sap quelcom, en els que identifica en sí mateix **buits d'informació**:

| Episodi | Minut | Buit d'informació | Què se'n fa? | Observacions i comentaris |
|---------|-------------|---|---|---|
| 1 | 1:55 – 2:19 | El tutor no entén el que vol dir que apliquen el 3% del preu al pagar amb targeta. Quan ho llegeix pregunta: com? | La tutorada li explica que vol dir, però li ho explica malament. El tutor reformula el que li diu i dona aquesta explicació com bona (tot i que no sembla convençut) i continua llegint. | |
| 2 | 7:04 – 9:28 | El tutor torna a dubtar sobre això del 3%. | Comencen a parlar T-t. Creuen que vol dir que només poden pagar el 3% amb la targeta. La tutorada continua resolent el problema i el tutor segueix capficat. "Jo crec que no ho hem entès" i la tutorada hi està d'acord "ho hem entès malament". Decideixen demanar ajuda a l'adult. Que els explica que si pagues amb targeta has de pagar +3%. Finalment, sí que ho entenen. | La tutorada creu que ja sap la resposta sense haver resolt el problema. Al tutor li estranya que sigui tan fàcil i creu que es deuen haver equivocat. |
| 3 | 10 – 10:30 | El tutor no està segur de com es calcula el percentatge. | La tutorada li intenta explicar però tampoc ho recorda gaire bé. Li diu: "però si ho vam fer l'altre dia!" i, aleshores, el tutor sembla recordar-ho, ho escriu i la tutorada li confirma: ah sí, així... | Aleshores, per una banda, el tutor es posa a fer una activitat i la tutorada fa una altra. |

Comparació amb el que es diu a l'entrevista

A l'entrevista el tutor diu: que quan no sap quelcom li pregunta a la mestra.

S'observa que: quan no sap quelcom li pregunta primer a la seva companya i si no se'n surten li pregunta a la mestra.

Comentaris:

Es nota molt que no s'ho ha preparat. Més que reconèixer els dubtes, sembla que pensi en veu alta. La tutorada soluciona més dubtes que el tutor, que no respon ni explica a la tutorada com fer els càlculs, sinó que simplement els fa ell.

OBSERVACIÓ PARELLA 6

Durada vídeo: 19' 46''

Dia i hora: 8 de maig del 2019, de 10 a 11.

Sessió nº 12

Alumne tutor: T6

Alumne tutorat: t6

Nivell de competència de l'alumne tutor: alta/mitjana/**bàsica**

Resultat prova inicial: 5/15

Resultat prova final: 3/15

Procés de l'activitat

El full d'activitat ha sigut adaptat S/N

Es segueix l'estructura estipulada S/N

Si la resposta és no. Quina estructura es segueix?

Tot i que, més o menys, es segueixen els passos, no es segueix la funció que cada rol hauria de desenvolupar a cadascun. En un primer moment, es fa l'activitat d'abans de començar i la tutora llegeix el problema; però el tutor no extreu la informació, sinó que va responent mentre llegeix, sense donar raons matemàtiques que sustentin les seves respostes. Tots els apartats següents: dades, planificació, resolució i elaboració de respostes, els realitza i escriu la tutora, tot i que ho hauria de fer el tutor amb el seu suport. Finalment, l'activitat complementaria també la fa la tutora.

Es compleix la temporització prevista S/N

Si la resposta és no. No ha donat temps/**Han acabat abans d'hora**

Per què?

Degut a que és la tutora la que realitza totes les activitats sense oferir explicacions, van força ràpid. A més, trien els ingredients sense haver realitzat cap operació, la qual cosa també fa que no triguin gaire. Al minut 12:53 comencen l'activitat complementaria, que clarament mostra una falta de preparació per part de la tutora, ja que no comprèn la idea principal.

El tutor guia l'activitat S/N

Es requereix ajuda de la mestra/adult S/N

Qui la demana? T/t

De quin tipus?

Demanen aclariments de l'enunciat, ja que no comprenen alguns termes (Km0). A part, no tenen clar quina informació ha de constar a les dades.

Observació de la interacció

Episodis que mostren que **el tutor s'ha preparat l'activitat** (consulta material, mira apunts, ofereix una explicació prèviament preparada...)

| Episodi # | Minut | Actuacions del tutor | Observacions i comentaris |
|-----------|-------|----------------------|---------------------------|
| - | | | |

Comparació amb el que es diu a l'entrevista

A l'entrevista el tutor diu que es prepara la sessió S/N

S'observa que es prepara la sessió S/N

Comentaris:

Tot i que no hi ha materials, es nota que la tutora s'ha preparat la sessió o, més ben dit, que ja ha resolt el problema. Això fa que guí l'activitat de manera que no té en compte al tutorat i que avança molt ràpidament, essent ella la que s'encarrega de realitzar totes les tasques.

Episodis en que el tutor **presenta la informació** davant el tutorat:

| Episodi | Minut | Actuacions del tutor | Posició del tutorat | Observacions i comentaris |
|---------|---------------|---|---------------------|---|
| 1 | 06:05–7:21 | La tutora, a l'apartat de planificació, repassa amb el tutorat el que han fet fins a les hores. Fa els càlculs al moment i continua planificant. | Passiva | A l'apartat de planificació, la tutora fa els càlculs, davant d'un tutorat totalment passiu, al que no deixa participar. És curiós que la tutora primer calculi i després planifiqui (és a dir, diu el que ha fet). |
| 2 | 7:23 – 7:55 | Anuncia que ara faran la resolució i torna a fer (ella mateixa) la suma que ja ha fet abans. | Passiva | En teoria, aquí és el tutor el que ha de resoldre i escriure amb ajuda de la tutora. En aquest cas, la tutora el resol i escriu. |
| 3 | 8:06 – 8:35 | A l'apartat d'elaboració de resposta, la tutora proposa una resposta i li diu al tutor. | Passiva | Al final, l'únic que fa el tutorat és acabar la frase de la tutora. |
| 4 | 9:45 – 11:54 | La tutora se n'adona que s'han deixat un ingredient i li diu al tutorat que l'han d'afegir. El fa triar i l'afegeix als càlculs i canvia el resultat. | Limitada | El tutorat tria l'ingredient i justifica la seva resposta; però després la tutora és la que fa totes les modificacions i els càlculs. |
| 5 | 17:30 – 19:41 | La tutora, després de buscar informació i fer una lectura força individual li pregunta al tutorat i, després que aquest contesti malament, elabora una resposta sense consultar-li. Quan acaba, la llegeix en veu alta. | Limitada | Tot i preguntar al tutorat, no es té en compte el que diu (tot i que estigui malament), sinó que la tutora copia un fragment del text trobat. |

Comentaris sobre la relació entre la posició del tutorat i el nivell d'interacció que s'observa:

El tutorat es manté gairebé tota l'estona aliè al que s'està fent. Només quan la tutora li fa una pregunta sembla reaccionar i respondre. No fa cap de les tasques assignades (escriure, respondre, calcular...) ja que totes les fa la tutora. Així doncs, la interacció resulta nul·la.

Registre de moments en els que el tutor reconeix que no sap quelcom, en els que identifica en sí mateix **buits d'informació**:

| Episodi | Minut | Buit d'informació | Què se'n fa? | Observacions i comentaris |
|---------|--------------|--|--|--|
| 1 | 4:44 – 05:08 | La tutora no està segura si apuntar totes les dades o aquelles que el seu tutorat ja ha triat. | Directament li demana ajuda a l'adult. | Podria haver-ho parlat amb el seu tutorat. |

LLEGIMEN PARELLA

Escola: Escola Ítaca (Vilanova i la Geltrú)

Mestra/es encarregada/es de dur a terme el programa: Laia

Docència compartida: **Si / No**

Quantes mestres hi ha a l'aula? 1

Curs en el que es duu a terme el programa: cinquè i tercer de primària

Número de nens/es a l'aula de les observacions: les observacions s'han dut a terme a una aula a part de l'aula ordinària, així que només hi havia la parella que estava sent observada.

Característiques de la tutoria entre iguals: *Same age tutoring / Cross-age tutoring*

Rol fix / Rol recíproc

OBSERVACIÓ PARELLA 7

Durada vídeo: 15' 06''

Dia i hora: 3 de maig del 2019, de 15 a 16

Sessió nº 13

Alumne tutor: T7

Alumne tutorat: t7

Nivell de competència de l'alumne tutor:

alta/mitjana/bàsica

Resultat prova inicial: 32/40

Resultat prova final: 34/40

Procés de l'activitat

El full d'activitat ha sigut adaptat

S/N

Es segueix l'estructura estipulada S/N

Es compleix la temporització prevista S/N

Si la resposta és no. No ha donat temps/**Han acabat abans d'hora**

Per què?

El full està clarament molt per sota del nivell tant de la tutora com del tutorat. Així doncs, tot i fer una tutoria molt completa i bona, el ritme és ràpid, perquè resulta massa fàcil per tutorat.

El tutor guia l'activitat S/N

Es requereix ajuda de la mestra/adult S/N

Observació de la interacció

Episodis que mostren que **el tutor s'ha preparat l'activitat** (consulta material, mira apunts, ofereix una explicació prèviament preparada...)

| Episodi | Minut | Actuacions del tutor | Observacions i comentaris |
|---------|-------------|---|---|
| 1 | 1:38 – 1:48 | La tutora explica al tutorat què és una auca. | Sembla que dugui l'explicació preparada, ja que la diu de memòria. |
| 2 | 5:19 – 5:24 | La tutora consulta la seva llibreta. | . |
| 3 | 5:49 – 5:55 | La tutora torna a consultar la llibreta. | |
| 4 | 6:26– 6:30 | La tutora torna a consultar la llibreta. | Sembla que cada vegada que acaben una activitat i han de començar una altra, la consulta. |
| 5 | 9:30– 9:40 | La tutora torna a consultar la llibreta. | Ara sembla que té apuntada una manera més simple de fer la següent pregunta. |

Comparació amb el que es diu a l'entrevista

A l'entrevista el tutor diu que es prepara la sessió S/N

S'observa que es prepara la sessió S/N

Comentaris:

Durant l'entrevista, la tutora diu que té una llibreta on es prepara sempre les sessions del *Llegim*. Durant la sessió la consulta més d'una vegada, sobretot entre preguntes, per formular la següent de manera adaptada o per comprovar que no van mal encaminats.

Episodis en que el tutor **presenta la informació** davant el tutorat:

| Episodi | Minut | Actuacions del tutor | Posició del tutorat | Observacions i comentaris |
|---------|-------|----------------------|---------------------|---------------------------|
|---------|-------|----------------------|---------------------|---------------------------|

| | | | | |
|---|---------------|--|----------|--|
| 1 | 0:40 – 0:58 | La tutora, en veure que el tutorat no respon, ofereix un exemple perquè el segueixi com a model. | Activa | Després d'oferir l'exemple, el tutorat continua responent a la pregunta. |
| 2 | 1 – 1:07 | La tutora dona la solució a una pregunta que el tutorat diu no saber. | Passiva | La tutora podria haver assenyalat el títol o donat una pista, en comptes de donar la resposta. |
| 3 | 1:38 – 1:48 | La tutora explica al tutorat què és una auca. | Passiva | El tutorat pensava que el text era una recepta i la tutora li explica què és. |
| 4 | 6:58 – 7:52 | La tutora li suggereix al tutorat que miri el text per assegurar-se si està bé o malament la seva resposta. Li senyala l'ordre que han anat dient i les imatges que van a continuació. Guia la conversa amb preguntes i dona pistes. | Activa | El tutorat segueix molt bé les explicacions de la tutora, tot i que quan es bloqueja ella sap com donar-li pistes o petites solucions. |
| 5 | 9:30 – 9:42 | La tutora simplifica la pregunta. | Passiva | Passa de: De quines vinyetes podríem prescindir? A: quines no farien falta? |
| 6 | 11:28 – 12:25 | Quan el tutorat no sap on situar una nova vinyeta, la tutora li fa preguntes i suggerències i l'ajuda a crear-ho. | Activa | Plegats fan dos versos més. La tutora el felicita: bona idea! |
| 7 | 12:27 – 13:08 | Per la segona vinyeta nova, la tutora torna a fer preguntes i suggerències però en aquest cas el crea ella i el tutorat l'accepta. | Limitada | Sembla que el tutorat no té més idees. |
| 8 | 14:20 – 14:36 | La tutora ofereix un exemple d'un menjar que li agradaria tastar a ella. | Activa | El tutorat diu que ell ja ha tastat això, hi ha conversa. |

Comentaris sobre la relació entre la posició del tutorat i el nivell d'interacció que s'observa:

Ambdós mostren un molt bon nivell. Tot i que no es mantingui constant, el tutorat acostuma a adoptar una posició força activa, la qual cosa la potencia molt la tutora que, en comptes de donar respostes, guia la conversa amb preguntes simples.

Episodis en els quals **el tutor reformula**, és a dir, transforma la informació per ajustar-la al tutorat i, doncs, convertir-la en coneixement també per ell; això pot ser degut a que el tutorat identifica llacunes, inconsistències i/o demana aclariments (es construeix el coneixement):

| Episodi | Minut | Demanda del tutorat | Actuacions del tutor | Observacions i comentaris |
|---------|-------------|----------------------------------|--|--|
| 1 | 5:19 – 5:49 | El tutorat no entén la pregunta. | La tutora repeteix la pregunta i reformula. Explica la paraula clau: característiques: "són com les coses que té". I posa un exemple amb l'entorn de la classe: "la característica d'aquestes paraules escrites és que hi ha una de cada color" i fa una última explicació: "una mica com és". | Pregunta: quines són les característiques d'aquest text? El tutorat ho entén i respon bé a la pregunta. |

OBSERVACIÓ PARELLA 8

Durada vídeo: 22' 36''

Dia i hora: 10 de maig del 2019, de 15 a 16

Sessió nº 14

Alumne tutor: T8

Alumne tutorat: t8

Nivell de competència de l'alumne tutor:

alta/**mitjana**/bàsica

Resultat prova inicial: 19/40

Resultat prova final: 26/40

Procés de l'activitat

El full d'activitat ha sigut adaptat

S/N

Es segueix l'estructura estipulada

S/N

Es compleix la temporització prevista

S/N

Si la resposta és no.

No ha donat temps/**Han acabat abans d'hora**

Per què?

El tutorat manté una posició força passiva i no es generen moltes situacions d'interacció fora de les estrictament marcades al full. Així doncs, el ritme és força ràpid.

El tutor guia l'activitat

S/N

Es requereix ajuda de la mestra/adult

S/N

Observació de la interacció

Episodis que mostren que **el tutor s'ha preparat l'activitat** (consulta material, mira apunts, ofereix una explicació prèviament preparada...)

| Episodi # | Minut | Actuacions del tutor | Observacions i comentaris |
|-----------|-------|----------------------|---------------------------|
| - | | | |

Comparació amb el que es diu a l'entrevista

A l'entrevista el tutor diu que es prepara la sessió

S/N

S'observa que es prepara la sessió

S/N

Comentaris:

Tot i que a l'entrevista el tutor diu que es prepara la sessió, no s'observen proves que ho faci. No obstant això, la part del *llegim* es du a terme correctament. Pel que fa la part de l'activitat

d'escriptura, en canvi, s'observa una mica de caos. Ja que no es planifica el text ni es s'enfoca l'activitat tal i com està proposada.

Episodis en que el tutor **presenta la informació** davant el tutorat:

| Episodi | Minut | Actuacions del tutor | Posició del tutorat | Observacions i comentaris |
|---------|-------------|---|---------------------|--|
| 1 | 0:03 – 0:16 | El tutor completa la resposta del tutorat afegint informació. | Activa | |
| 2 | 4:10 – 4:14 | El tutor li diu al tutorat que quan hi ha tres punts ha de dir “e te ce” | Limitada | El tutorat repeteix. |
| 3 | 4:26 | El tutor li explica al tutorat que el símbol / es diu “barra”. | Passiva | El tutorat no repeteix. |
| 4 | 4:48 – 4:57 | El tutor para al tutorat i fa que torni a llegir. | Activa | El tutor realitza la tècnica PPP durant la lectura (sense la última P, no li diu que ho ha fet bé), només Pausa i Pista. |
| 5 | 5:09 – 5:15 | El tutor para al tutorat i fa que torni a llegir. No obstant, quan no ho fa bé, ho llegeix ell, | Activa | El tutor atura la lectura i dona una pista, quan el tutorat no se'n surt, llegeix ell la paraula. |
| 6 | 5:20 – 5:27 | El tutor para al tutorat i fa que torni a llegir. | Activa | El tutor realitza la tècnica PPP durant la lectura (sense la última P, no li diu que ho ha fet bé), només Pausa i Pista. |
| 7 | 5:29 – 5:32 | El tutor corregeix la pronúncia. | Limitada | El tutorat repeteix. |
| 8 | 6:18 – 6:30 | El tutor para al tutorat i fa que torni a llegir dues vegades. | Activa | El tutor realitza la tècnica PPP durant la lectura (sense la última P, no li diu que ho ha fet bé), només Pausa i Pista. |
| 9 | 6:56 – 7 | El tutor para al tutorat i fa que torni a llegir. | Activa | El tutor realitza la tècnica PPP durant la lectura (sense la última P, no li diu que ho ha fet bé), només Pausa i Pista. |
| 10 | 7:02 – 7:13 | El tutor para al tutorat i fa que torni a llegir. En aquesta ocasió, li costa tres intents, però el tutor no li diu, sinó que insisteix en que llegeixi bé el que posa. | Activa | El tutor realitza la tècnica PPP durant la lectura (sense la última P, no li diu que ho ha fet bé), només Pausa i Pista. |
| 11 | 7:14 – 7:20 | El tutor para al tutorat i fa que torni a llegir. | Activa | El tutor realitza la tècnica PPP durant la lectura (sense la última P, no li diu que ho ha fet bé), només Pausa i Pista. |
| 12 | 7:35 – 7:43 | El tutor li recorda com es diu el símbol /: “barra” | Limitada | El tutorat repeteix. |
| 13 | 7:51 | El tutor para al tutorat i fa que torni a llegir, li diu “llegeix bé el que posa”. | Activa | El tutor realitza la tècnica PPP durant la lectura. |
| 14 | 8:11 – 8:38 | El tutor ajuda al tutorat a trobar la resposta. Primer, li diu que ho pot dir en castellà i després li ensenya al text. | Activa | Es nota que el tutorat ho sap però no recorda el terme <i>estiu</i> . Diu “es quan fa calor...” |
| 15 | 9:15 – 9:33 | El tutor completa la resposta del tutorat afegint informació. | Activa | |

| | | | | |
|----|---------------|---|----------|---|
| 16 | 14:27 – 15:00 | El tutor ofereix exemples d'activitats que es poden fer de campaments. | Activa | El tutorat tria una d'entre les que diu el tutor. El tutor el convida a pensar-ne en alguna més. |
| 17 | 15:38 – 16:20 | El tutor completa la resposta del tutorat. | Activa | El tutorat proposa guerra d'aigua, el tutor li diu que ha de concretar. Acaben decidint-se per "guerra de pistoles d'aigua" |
| 18 | 16:45 – 16:57 | El tutor proposa i explica una activitat al tutorat. | Limitada | El tutorat l'accepta i l'apunta. |
| 19 | 17:15 – 18:32 | El tutor corregeix els errors gramaticals de l'escrit. Li va explicant cada correcció que fa. | Limitada | El tutorat observa atentament i expressa la seva comprensió davant les correccions. |
| 20 | 21:14 – 21:27 | El tutor li recorda la correcció que li ha fet abans quan passa a net el full. | Limitada | |

Comentaris sobre la relació entre la posició del tutorat i el nivell d'interacció que s'observa:

El tutorat no sembla molt xerraire, tot i que respon correctament a totes les preguntes i propostes del tutor. Hi ha episodis en els que certament es responen les preguntes de manera precipitada i sense demostrar del tot coneixença. És destacable que el tutor realitzi PPP (amb o sense l'última P) durant la lectura, ja que no s'ha observat en cap altre parella.

Episodis en els quals **el tutor reformula**, és a dir, transforma la informació per ajustar-la al tutorat i, doncs, convertir-la en coneixement també per ell; això pot ser degut a que el tutorat identifica llacunes, inconsistències i/o demana aclariments (es construeix el coneixement):

| Episodi | Minut | Demanda del tutorat | Actuacions del tutor | Observacions i comentaris |
|---------|--------------|--|---|--|
| 1 | 9:41 – 10:50 | El tutorat respon malament una pregunta i, quan el tutor li diu si està segur, reconeix que no ho sap. | El tutor canvia la frase perquè el tutorat l'entengui millor. | És recomanable fer excursions en franges de màxima exposició solar. Canvia per: amb el sol que piqui moltíssim, és recomanable? |

Registre dels moments en que, durant la realització de les activitats, **el tutor ofereix feedback al tutorat**:

| Episodi | Minut | Feedback ofert, actuació del tutor | Com en respon el tutorat? | Observacions i comentaris |
|---------|-------------|---|---|---------------------------|
| 1 | 5:40 – 5:50 | El tutor li diu al tutorat que intenti llegir el millor que pugui i sense faltes, donant a entendre que no cal que corri. | El tutorat llegeix de manera més pausada la resta de la lectura, fixant-se més en les paraules que li costen. | |

OBSERVACIÓ PARELLA 9

Durada vídeo: 21' 36''

Dia i hora: 2 de maig del 2019, d'11:30 a 12:30

Sessió nº 12

Alumne tutor: T9

Alumne tutorat: t9

Nivell de competència de l'alumne tutor:

alta/mitjana/**bàsica**

Resultat prova inicial: 15/40

Resultat prova final: 17/40

Procés de l'activitat

El full d'activitat ha sigut adaptat

S/N

Es segueix l'estructura estipulada

S/N

Si la resposta és no. Quina estructura es segueix?

La parella es salta dues de les quatre lectures estipulades. En primer lloc, fan les activitats d'abans de llegir, la tutora llegeix i, en aquest moment, es salten la lectura conjunta. A continuació, el tutorat llegeix i, finalment, fan les activitats de comprensió lectora. Finalment, no fan la lectura expressiva del tutorat.

Es compleix la temporització prevista

S/N

Si la resposta és no.

No ha donat temps/**Han acabat abans d'hora**

Per què?

Sembla que el motiu per acabar abans d'hora és que no aprofundeixen gaire en els coneixements. A part, el tutorat no elabora gaire els dubtes, sinó que accepta la paraula de la tutora tot i que encara no li hagi quedat del tot clar.

El tutor guia l'activitat

S/N

Es requereix ajuda de la mestra/adult

S/N

Qui la demana?

T/t

De quin tipus? La tutora demana a l'adult que li expliqui què són les postres de música.

Observació de la interacció

Episodis que mostren que **el tutor s'ha preparat l'activitat** (consulta material, mira apunts, ofereix una explicació prèviament preparada...)

| Episodi # | Minut | Actuacions del tutor | Observacions i comentaris |
|-----------|-------|----------------------|---------------------------|
| - | | | |

Comparació amb el que es diu a l'entrevista

A l'entrevista el tutor diu que es prepara la sessió S/N

S'observa que es prepara la sessió S/N

Comentaris:

Tot i que no s'observa cap material que demostrï la preparació, la tutora reconeix en un moment que li va preguntar una cosa a la seva mare (i que no ho sabia), la qual cosa vol dir que a casa seva ho va preparar.

Episodis en que el tutor **presenta la informació** davant el tutorat:

| Episodi | Minut | Actuacions del tutor | Posició del tutorat | Observacions i comentaris |
|---------|---------------------|---|---------------------|--|
| 1 | 4:12 – 4:17 | La tutora corregeix la pronúncia del tutorat. | Limitada | El tutorat repeteix el que la tutora li diu. No es fa servir PPP. |
| 2 | 4:25 – 4:39 | La tutora corregeix la pronúncia del tutorat. | Passiva | En aquest cas, el tutorat no repeteix. |
| 3 | 4:50 – 4:56 | La tutora ajuda a llegir una paraula al tutorat quan li costa. | Limitada | La tutora la diu, el tutorat la repeteix. |
| 4 | 5 – 5:10 | La tutora, després de que el tutorat preguntï "què és una Navarra?", li diu que és una ciutat. | Limitada | Tot i que el tutorat fa la pregunta, no elaboren gaire la resposta. |
| 5 | 5:16 – 5:23 | La tutora ajuda a llegir una paraula al tutorat quan li costa. | Limitada | La tutora la diu, el tutorat la repeteix. |
| 6 | 5:43 – 16:16 | Després que el tutorat li diu a la tutora que li costa llegir, llegeixen un fragment plegats o la tutora llegeix i el tutorat repeteix. | Activa | El tutorat sembla més còmode per un moment, però ràpidament perd el fil. |
| 7 | 7:25 – 7:38 | La tutora corregeix la pronúncia del tutorat. | Limitada | El tutorat repeteix el que la tutora li diu. No es fa servir PPP. |
| 8 | 08:02 – 8:06 | La tutora corregeix la pronúncia del tutorat. | Limitada | El tutorat repeteix el que la tutora li diu. No es fa servir PPP. |
| 9 | 8:53 – 9:04 | La tutora corregeix la pronúncia del tutorat. | Limitada | La tutora insisteix una vegada, però el tutorat no repeteix. |
| 10 | 9:19 (4:05 – 11:32) | La tutora guia al tutorat perquè no es perdi a la lectura. | Passiva | Durant tota la lectura del tutorat, la tutora guia amb el dit. Al minut marcat s'observa com el tutorat es perd. |
| 11 | 9:42 – 9:52 | La tutora li explica al tutorat què són els pèsols: aquella verdura que es rodona, petita i verda. | Passiva | |
| 12 | 11:02 – 11:11 | La tutora corregeix la pronúncia del tutorat. | Limitada | El tutorat repeteix el que la tutora li diu. No es fa servir PPP. |

| | | | | |
|----|---------------|--|----------|--|
| 13 | 12:14 – 12:27 | La tutora dona més informació a l'hora de llegir l'enunciat. | Limitada | Pregunta: està a prop de Barcelona? Afegeix: si està a Girona, està a prop de Barcelona? Si s'equivoca, la tutora el mira i el tutorat canvia la seva resposta, però no s'intueix comprensió per la seva part. |
| 14 | 12:48 – 13:04 | Quan el tutorat no sap respondre, la tutora li dona la resposta i li justifica mostrant-li al text i explicant-li què vol dir. | Limitada | Pregunta: És antic el restaurant? Descripció del restaurant: casa centenària de Girona. |
| 15 | 13:36 – 13:56 | La tutora llegeix l'enunciat i, immediatament el repeteix amb les seves paraules i li senyala al text per facilitar la tasca. | Limitada | El tutorat sembla tenir dificultats de comprensió i d'atenció així que la tutora sembla que ja sap que ha d'explicar-li les coses amb les seves paraules i més d'una vegada. |
| 16 | 15:48 – 16:02 | La tutora llegeix l'enunciat i, immediatament el repeteix amb les seves paraules. | Limitada | |
| 16 | 16:04 – 16:40 | La tutora ajuda al tutorat donant pistes i traduint paraules del castellà al català. | Activa | El tutorat va afegint els ingredients que li diu la tutora i traduint. |
| 17 | 20:25 – 21:36 | Quan el tutor no sap què respondre, la tutora ofereix exemples del que ella pensa o del que ella faria. | Activa | "Mar i terra". El tutorat va donant la seva opinió, fins i tot fa una hipòtesi: "jo crec que és una verdura, perquè la terra la regues amb aigua". |

Comentaris sobre la relació entre la posició del tutorat i el nivell d'interacció que s'observa:

Encara que el tutorat es mostri actiu en algunes ocasions, per norma general és la tutora la que porta el pes de la conversa i de l'activitat. Es nota clarament que el tutorat evita mostrar desconexió i, per tant, a vegades, respon sense saber o accepta la resposta de la tutora com a bona tot i no entendre-la, en alguna ocasió la tutora se n'adona i li fa més preguntes i en alguna altra continua sense intervenir.

Episodis en els quals **el tutor reformula**, és a dir, transforma la informació per ajustar-la al tutorat i, doncs, convertir-la en coneixement també per ell; això pot ser degut a que el tutorat identifica llacunes, inconsistències i/o demana aclariments (es construeix el coneixement):

| Episodi | Minut | Demanda del tutorat | Actuacions del tutor | Observacions i comentaris |
|---------|---------------|----------------------------------|--|--|
| 1 | 11:42 – 11:56 | El tutorat no entén la pregunta. | La tutora senyala el text i li recorda el que havia dit abans de llegir. | Pregunta: hi ha els teus plats preferits? La tutora senyala el text i li pregunta diferent: hi ha les costelles? (abans el tutorat ho havia dit). |

Registre de moments en els que el tutor reconeix que no sap quelcom, en els que identifica en sí mateix **buits d'informació**:

| Episodi | Minut | Buit d'informació | Què se'n fa? | Observacions i comentaris |
|---------|------------------|--|---|--|
| 1 | 17:50 – 19:07 | La tutora no sap què són les postres de músic. | El tutorat tampoc ho sap i decideixen preguntar a l'adult que els ensenya una foto i els explica què porta. | La tutora reconeix que ja ho havia preguntat a casa però que la seva mare tampoc ho sabia. |

Comparació amb el que es diu a l'entrevista

A l'entrevista el tutor diu: que quan no sap quelcom li pregunta a la mestra.

S'observa que: li pregunta a l'adult quan té un dubte.

Annex E. Transcripció de les entrevistes a les mestres

Reading in Pairs. Entrevista Maite Oller. Durada: 14'45''

Maria: Primer, sobre les sessions de formació. Se n'han fet?

Maite: Sí, vam fer tres sessions. Una mica com està planificat al mateix llibre. Doncs la primera va ser sobre què era el programa i el que vam utilitzar va ser el vídeo que tenim que està fet a una altra escola, només alguns talls per veure aspectes específics que ja se sap que són una mica difícils. Vam veure, doncs, una parella que feia un PPP, una parella com donava una pista. Extrets uns fragments d'aquell vídeo d'un quart d'hora (que em sembla que dura) i una mica per entendre els materials també, el programa, les intervencions, etc. I després, la segona, vam estar més amb els rols, és a dir: què era un bon tutor, què era un bon tutorat, les qualitats... i a través també d'una estratègia cooperativa es va arribar a la conclusió, per cada un dels grups (que són dos), de què s'espera d'un bon tutor o un bon tutorat, no? Amb la idea que després, com que és un acord de classe, doncs si algun tutor o tutorat no compleix, sempre pots apel·lar a que no és 'perquè jo ho dic', sinó que és perquè vam fer aquests acords. La veritat és que tot això com que ara ja fa set o vuit sessions que el fem, en aquests moments no s'utilitza però en les primeres sessions anava molt bé, una mica perquè és una decisió compartida i, per tant, interdependent i no només un consell o una norma que dona el profe, no? I després, la tercera va ser més suau, també vam fer dubtes i tot això sobretot una mica perquè sabessin què valorem de tot això, no? Que no només és la millora de l'anglès, sinó... que per això fem uns tests que saben que no és un examen [de contingut només] sinó que és una cosa que valora les millores. [A part,] la pauta d'autoavaluació, el fet de que el tutor sigui l'encarregat de tenir tot el dossier, de fulls, de pautes, d'apunts que pren, del que sigui, no? [També] les meves observacions, que també estaré... explica'ls-hi tot el que significaria l'avaluació, sempre amb la idea de la seva pròpia autoavaluació que és recollir informació per treure objectius de millora, no? Per cada vegada fer-ho millor. Per dir: *doncs ja vas bé o no vas bé*. I aquesta idea que és que és la parella la que avança i que a cada un i en cada moment es demanen coses diferents i que el tutorat doncs aprenent anglès ja té molta millora i que el tutor, a més d'això, ha d'aprendre estratègies cooperatives per millorar aquesta interacció i que d'ella [doncs] esdevingui més aprenentatge. La idea més clau és que no aprenem a cooperar amb jocs i, per altra banda, fem anglès d'una manera divertida. Sinó que a través de cooperar i d'aquestes diferències entre ells, pretenem que millorin, o ho intentem en el grau més alt possible, no? Bueno, també vam dir tot això que volia dir haver de preparar-se el full també, no? Una mica de últimes coses de cara a la primera sessió. En la última, en la tercera. O sigui les tres com estan explicades i amb els continguts del llibre i van anar bé, sí.

Maria: Perfecte. S'ha observat aquesta utilitat durant el programa? Has observat que haguessis canviat alguna cosa, potser...

Maite: De la formació?

Maria: Sí.

Maite: No, de la formació com que ja és... en aquest sentit, no és només de reading, no? Amb reading o amb l'anglès té algun material diferent que també vam presentar a la segona sessió (com els *Audiophiles* o el *Language support*) per ajudar amb el que és una llengua estrangera, però la resta de l'estructura és molt similar als altres programes i amb el llegim [en parella] ja teníem bastanta experiència.

Maria: Clar, perquè ja el fan.

Maite: Sí. Ja l'havien fet de més petits. Llavors, clar, la formació és necessària però si la fas tota a l'inici... sobretot de les coses que costen més... No crec que s'hagin de fer més exhaustives a l'inici perquè és quan es desenvolupen, quan aquesta autoavaluació o la meva observació porta a dificultats, que tu pots retornar a fer alguna part de la formació concreta amb algun aspecte, no? Per exemple, doncs el PPP costa molt, doncs si tu detectes que realment hi ha una parella que aquell dia has vist que feia un bé, doncs poses, a l'acabar la sessió, un model d'una parella determinada. Clar, és una altra manera de fer la formació però que reforça aspectes que... per exemple, al principi, la llista de steps... de passos; l'has de recordar cada vegada que inicias, perquè poden haver nens que dels tres readings en facin un. Clar, tu observes, però no pots observar a tretze parelles alhora. Per tant, anar refrescant, sigui per dir-ho, sigui per posar un model, sigui... no? No ho sé, els tutors que els costa molt i que donen la solució, doncs buscar pistes [o fer] grups de tutors que es comparteixin pistes, no? Anar reforçant parts de la formació inicial que es van veient difícils, al llarg del desenvolupament de les sessions.

Maria: O sigui, que la formació no sigui només inicial sinó que es continuï, no?

Maite: Clar. Jo crec que la inicial és bàsica perquè, ara per ara, encara és una organització de l'aula i de relació entre ells que no és habitual, que no tenen... com a molt ho han fet puntualment amb el *llegim en parella*, però poc. Per tant, saber ben bé aquesta diferència, que no és que el tutor faci un full i, com que ja sap, és el mestre i el que no sé què... sinó que s'ha d'esforçar molt al preparar-lo, no fer-lo només per estar emetent tot el que surti i que no sé què... [s'ha de potenciar l'aspecte] que fa que aquesta interacció no els vegi com els "bons" i els "dolents" o els que saben i els que no, sinó que tothom ha d'aprendre. Això és una idea que no és habitual portar-la a l'aula i, per tant, encara que la diguis, l'has d'anar retrobant amb exemples en la mesura que avancen les sessions i que es donen les pràctiques.

I això, al principi, no pots atabalar molt amb pistes perquè estan encara amb els passos, no? Aleshores, és absolutament necessari fer [la formació] prèvia, igual també amb les famílies que... de fet les famílies participen amb els tutors ajudant una mica a preparar el full però dels tutorats només dues estan fent altres fulls a casa. Hi ha alguna idea de millorar-ho això, potser amb alumnes de tercer d'ESO de cara a l'any que ve (aquest any no ha sigut possible), que facin de tutors d'aquests alumnes que a casa no poden o no troben el moment de fer-ho. Però clar, és una metodologia i un enfoc molt estructurat perquè sigui veritat que és cooperatiu i que aprenen; però molt poc habitual i, per tant, demanda de tota la formació inicial (tan de nens com de famílies) i de retrobar els aspectes que van sent complicats al llarg del programa, cada vegada més profunds: primer potser només són d'estructura, dels passos o de... que tothom es prepari el full; però després hi ha de contingut: *pensa algunes preguntes més quan estàs preparant si veus que ha quedat curt aquest full i les penses tu com a tutor pel teu tutorat, aquesta empatia i aquest esforç que tu has de fer com a tutor de posar-te a la pell i al lloc, al nivell de l'altre, dels gustos de l'altre...* que ja és el màxim quan li dius al tutor que prepari un full pel seu tutorat, no? Que ja és el final. Clar, això encara que diguis al principi hauràs de fer això, ni s'imaginem que vol dir si no han vist molts fulls o si no s'hi han trobat. A més, la inicial i la continuada amb els aspectes que es van veient que costen, que si féssim un resum són pràcticament sempre els mateixos: costen les pistes, costa el PPP... bueno, però també és amb el que aprèn més el tutor (que es aquell que tu estàs buscant, quan aprèn, no?) I si aprèn de veritat. Jo penso que, així perceptivament, ells tenen la sensació que aprenen molt quan s'ho preparen i quan estan ajudant al tutorat i tal. Però Bueno, també caldrà veure els resultats, les proves i tot això. I el que tu també vegis.

Maria: Bueno, les següents preguntes eren sobre això justament, sobre la teva percepció de si el tutor aprèn o no i per què.

Maite: Jo crec que sí que aprèn. El grau d'interdependència i de responsabilitat augmenta molt quan no és una feina que jo faig per mi perquè m'anirà molt bé saber anglès i perquè ho diu tothom, no? Sinó que és perquè hi ha una cara allà mirant-me que no puc venir sense [preparar-m'ho]... saps? Hi ha aquesta pressió. No els apretem excessivament, hi ha alguna setmana que descansem, per exemple. Perquè ja has vist que fan moltes altres coses d'anglès i de l'estructura de l'escola. Però jo, el fet que tots s'ho preparin... per exemple, avui hem vist que l'arxiu de so alguns no el fan servir, del segon grup sí que hi havia quatre que l'havien fet servir doncs incidíem en els materials que no estan traient el profit, no? Perquè són molt útils tots aquests per la millora, també. Llavors incidíem en aquests que no. Però la preparació la fan el 99,9% dels tutors i tutores, això és... Hi ha un índex: que

han estat mínim mitja horeta entenent el text, buscant les paraules, sabent les respostes de la comprensió –que no és una comprensió literal pel fet que sigui una llengua estrangera sinó que hi ha preguntes de comprensió crítica, inferencial, etc.–, això també ja no només afavoreix la comprensió en anglès sinó la comprensió lectora com a tronc, no? Com a transversal. I jo, sobretot el que he fet... perquè clar, caldrà veure una mica més de sessions, les dades finals, què van fer a la prova inicial... que es quan ens dirà realment quin augment de la millora tenim. Jo ara en el que em baso és en aquesta preparació, en com veig que funcionen... o sigui que els tutors s'han empoderat i ho poden fer, vol dir que s'ho han preparat i que, per tant, hi ha font d'aprenentatge; i després per el que els hi pregunto. Perquè els nens són molt... majoritàriament són molt clars i molt honrats i si s'avorreixen i veuen que no, t'ho diuen de seguida, saps? I et diuen “he buscat deu paraules” o “ara ja sé que no sé què es diu no sé què”. Això que per ara és, bueno, la meva percepció, que crec que s'ha de ratificar però que... que sí, que crec que sí. I no sé si fins i tot acabarem, pot ser, aprenent més com a tutors que com a tutorats. Perquè és una part molt activa, no?

Maria: i l'última... si intentes, justament, potenciar aquest aprenentatge del tutor. I com? Si dient-li o simplement...

Maite: Sí. No, clar, jo per exemple sí que controlo, entre cometes, no? Però els hi pregunto si s'ho han preparat i diuen la veritat, eh, perquè dos o tres han dit “sí, però no molt”...

Maria: sí, abans també la T2 ha dit sí, però no m'he escoltat això...

Maite: ...sí, no passa res, però cada setmana o cada vegada que hi ha full sí que s'ha de posar una mica aquesta pressió. Això si no és així, la parella no està complint, perquè tu que precisament ets el tutor no estàs fent el teu rol que era estar ben preparat per respondre les necessitats del teu tutorat. Em costa això de l'arxiu de so, tot i que ho hem fet d'una manera molt fàcil que és entrar al web i allà estan penjats tots els arxius de so. Costa. Ara estic en aquesta batalla de “escolteu-me, escoltar el so són dos minuts més; o sigui no digueu que no heu tingut temps, no teniu l'hàbit de fer aquestes coses. Però és no el 50 però gairebé, perquè és el paper i l'àudio...”

Maria: Clar, justament es una cosa que els ha d'ajudar.

Maite: Clar, aleshores jo els poso la pressió de la preparació. I ara que estan anant, que tu ja ho has vist també, algunes parelles una mica més ràpid perquè ja saben la dinàmica, els passos... Però ara no inverteixen amb una cosa... doncs ja els he dit [que intentin fer] unes preguntes no tan robòtiques: *yes, no...* però *why?* I que animin una mica a la conversa. Per exemple, la lectura del tutorat, no?, com tenir una escolta activa des del tutor; això també fa aprendre molt al tutor de detectar aquestes errades amb aquesta escolta activa, que

l'escolta activa no és bona per les errades del reading, és bona com a aprenentatge, no? Que no li donin la solució, sinó que busqui pistes. Clar, tots aquests moments, s'han d'anar incidint en el moment que hi ha altres fases del programa assolides i que són del tutor, no? O això, una tonteria, deixar-se el full o no sé què... "no, tens una carpeta, és de la parella i la responsabilitat és del tutor, no del tutorat. Per tant, a veure com està ordenada?"... ara ho veurem quan demanem les autoavaluacions, a veure si hi són... Bueno, perquè vas revisant coses, però clar, no totes les tens revisades cada dia. Això doncs, quan jo ara hagués fet, que segurament serà d'aquí un full, una altra autoavaluació, doncs també diria a veure a l'anterior què et vas proposar i a aquesta què et proposes i veurem quins tutors estan portant bé o no aquest dossier, no?, com una font... i aquestes autoavaluacions també... com una font d'aprenentatge del tutor que és organitzativa, de gestió... que no és tan de l'aprenentatge, que va més per l'altra línia de preparar-te bé el full, etc. no? Jo crec que ara ja entenen tots la diferència i, per exemple, al principi portaven les respostes i ara ja porten alguna paraula, alguna idea, o res; s'ho han preparat i com és oral no cal que portin res escrit, perquè els hi deixo. Sí, s'ha d'incidir perquè sinó no és fàcil... pel que t'he dit abans, no és una cosa que ells encara tenen assumida i integrada. Mira aquesta activitat la fem en gran grup, aquesta individual i aquesta la fem en cooperatiu de tutoria entre iguals, no. Això no és tan habitual i llavors no està tan integrat i, per tant, s'ha d'anar incidint en aquests aspectes, però bueno, penso que la interdependència i l'ús de la cooperació no per jugar i per aprendre a cooperar sobre res, sinó estar aprenent a cooperar per millorar els resultats és un binomi molt interessant.

Maria: Perfecte. Moltes gràcies.

(En)Raonem en parella. Entrevista Maribel, Mercè i Marta. Durada: 13'23''

Maria: aquesta entrevista és una mica sobre les sessions de formació que hagueu fet. Primer, se n'han fet? I quantes heu fet?

Mercè: de formació allà a la universitat vols dir?

Maria: no, de formació als nens...

Mercè: ah d'acord, la formació de cara als nens.

Maria: per presentar el programa, explicar una mica els rols...

Mercè: doncs vam fer dues.

Maribel: dues sessions, sí.

Mercè: i una de fer la prova inicial.

Maria: aleshores, en què us va centrar? Què va voler presentar? Què va pensar que era el més important perquè els nens en un primer contacte tinguessin?

Maribel: vam presentar el vídeo⁷ per explicar de què anava el projecte. Després vam projectar un problema-exemple amb les pautes que ells havien de seguir i vam com escenificar el rol de tutor i el rol de tutorat. També vam fer el full de reflexió sobre com ha de ser un bon tutor i un bon tutorat...

Mercè: això vam fer bastant èmfasi, quines són les funcions. I això ho van escriure primer sense saber res, ells van fer una llista de reflexió. Després ho vam corroborar i van sortir idees molt interessants entre ells.

Maribel: i vam fer la posta en comú i ja està... I després ja vam fer la prova inicial...

Mercè: i el guió. Vam anar explicant una mica el guió i vam dir: "com que són moltes coses que s'han de fer alhora, quan comencem a fer les sessions ja anirem mica en mica, ja anirem fent, anirem guiant-vos". Perquè era molta informació en molt poc temps. Llavors ells, clar, tenien tots el guió i anaven dient "hem de fer això, això..." llegint una mica i vam escenificar una mica així com podria ser. Però en el vídeo... el vídeo és molt aclaridor, és un vídeo que està molt bé perquè es veu tot com funciona i a ells això els hi va donar molta pauta, jo crec.

Maria: perfecte. Considereu que ha sigut útil fer aquesta formació inicial?

Mercè: amb ells? amb els alumnes?

Maria: sí.

Mercè i Maribel: sí, sí, sí.

Maribel: és bàsic per posar-los en situació, sí.

Mercè: sí. Es van posar en cercle i així encarats allà i anaven parlant i vam fer una aturada amb les classes.

Maribel: fins i tot, mira... ara els has d'anar recordant que si el tutor està escrivint o el tutorat està escrivint, perquè és quan toca omplir la fitxa, l'altre no pot estar fent una altra cosa. Perquè a vegades el que passa és que mentre un està escrivint, l'altre es posa a fer una altra història o...

⁷ El vídeo explicatiu sobre el programa (en)raonem en parella, realitzat pel GRAI, disponible a <https://youtu.be/1CY-kPIIaiM>

Mercè: perquè són... no saben esperar. És aquesta impaciència que tenen, no saben estar sense fer res aquests nens. Vull dir, “espera’t a que acabi!”, “ai, és que m’avorreixo” “és que no sé què...”. Però bueno, són cinc minuts o deu. Estan com impacients.

Marta: Bueno, és que constantment els has d’anar dient: “mira la pauta; perquè mentre un escriu, l’altre li ha de dir. No és que l’altre estigui sense fer res, és que tu li has de dir el que ha d’escriure”. Llavors, de vegades, en algun moment fins i tot és el tutor el que ha d’escriure el que li diu el tutorat. Aleshores és com que has d’estar contínuament recordant les passes: “mira-t’ho! No crec que aquí posi que no has de fer res” (riuen).

Mercè: No, perquè al final el que fan és acabar simplificant-ho molt. “Vale va, escriu; total, si ja està escrivint...”. No sé com dir-te... has de ser molt rigorós. Se’ls ha de tornar a insistir. Ara estan una miqueta més *relaxadets*, però hem de ser més rigorosos, allò de “què diu? Estrictament s’ha de fer això”. I clar ara estan una miqueta més com: “no, és que jo ja m’ho sé” i després veus que no: “no tu no ho saps perquè a veure, què estàs fent? Què diu aquí” “ai sí, és veritat...”. És allò que dius: “ufff, torna-t’ho a mirar i torna’t a aplicar el guió d’interacció”.

Maria: Molt bé. I d’aquesta formació que vas fer, observeu que hi ha una repercussió? Bueno, veig que sí perquè els recordeu que mirin la pauta i tal...

Mercè: sí, nosaltres sempre estem allà a veure com ho fan, mirant... Ara, és molt intens, no ens dóna temps a fer una observació tranquil·la. Nosaltres vam observar que en el vídeo és súper *xulo*, perquè està molt tranquil tot, estan tots allà fent... i sempre pensem (te’n recordes que ho diem?): com es possible que pugui observar tan tranquil·lament? I no... vull dir, estem pendents de a veure si ha fet això, tal... perquè ara s’estan tornant... costa, no? Costa que... perquè ells han de ser molt rigorosos; hi ha parelles que ho fan molt bé i hi ha d’altres que t’absorbeixen, perquè hi ha una diversitat molt gran a l’aula. La diversitat és tanta, tanta que no podem descuidar-nos perquè a la que t’estàs descuidant l’altre està ja que se n’ha anat...

Maribel: sí, potser tenim dos o tres parelles que tenen el nivell d’autonomia que sortia al vídeo i que poden funcionar soles i que realment treballen molt bé però tens, d’aquesta diversitat, tens potser set parelles que...

Mercè: ...que el tutorat per exemple és el que falla, “és que mira, és que no ha fet res, està súper dispers...” i el tutor intenta fer el que [pot], però tu has d’estar allà dient-li “a veure què passa? què és el que està passant?”

Maribel: o es posen a jugar tots dos...

Mercè: o són els dos, exacte. I es posen a jugar, i...

Maribel: o es posen a xerrar d'un altra tema. Una T6, una Ainara... bueno, ja les coneixeràs...

Mercè: sí, es posen a xerrar d'un altre tema.

Maribel: si no estàs a sobre observant no treballen.

Mercè: exacte. Vull dir, que hi ha moltes variables que són les que ens absorbeixen i no podem fer l'observació com caldria... anem una mica massa atabalades. Però això ja ens passa a les classes habituals, que és un nivell d'absorció [tan gran] que no donem a l'abast.

Maria: sou més d'una a l'aula?

Maribel: les dues.

Mercè: sí, amb el 1r B entrem la Maribel i jo i amb el A i el C ens ho compartim [amb la Marta].

Jo sempre hi sóc, perquè sóc la intersecció i elles van entrant perquè no surten reforços, estan tots a una aula inclusiva, tots a dintre l'aula. Perquè nosaltres teníem reforç, és a dir, sortien uns nens abans amb mates (a català i castellà encara ho fan)... sortien un grupet de nens que són els que feien el reforç, homogeni, diguem-ne que els costa més (normalment són dificultats d'aprenentatge, no són conductuals), i llavors nosaltres hem provat... el que hem fet aquest curs... l'experiència és estar tots a l'aula, fent una aula inclusiva, per això vam pensar en aquest programa l'*(En)Raonem*. Vam pensar "ostres, mira la cooperació per treballar la diversitat". I hem vist això, que sí: que als nens que els costa van millor que si estan a un grup de reforç que a vegades s'encomanen unes dinàmiques que no són... de fet, no funciona. Els *profes* de castellà i català s'estan queixant que és un grup que el desfaria totalment, que és un grup on s'estan agafant unes dinàmiques molt negatives. I, en canvi, aquests nens que els costa, si tenen un bon tutor... la Berta per exemple arrossega molt bé a aquell nen perquè treballi. I ho va aconseguir amb l'Adrià un dia! Que la vaig felicitar, li vaig dir: Berta felicitats! Vull dir, va ser molt bo!

Maria: molt bé! I si féssiu ara –que ja heu aplicat una mica, heu vist els nens i tal– aquestes sessions de formació, inclouríeu o restaríeu alguna cosa?

MARTA: ressaltaríem...

Maribel: sí, donaríem més èmfasi o donaríem més importància a alguna cosa.

Marta: això és súper important! "S'ha de fer, us ho heu de preparar a casa...", aquelles coses amb les que veus que es relaxen molt...

Mercè: sí, jo també crec que sí; que donaria més empenta al programa. De fet, quan vam començar el programa, nosaltres el vam agafar i els vam dir: és un programa que és per aprendre i tal. I vam treballar molt aquest concepte, no? I al començament [funcionava molt bé], però ara ja comencen a relaxar-se també perquè clar, ara estem més cansats, estem al final [del segon

trimestre], però sí, sí... és una bona eina perquè nosaltres la nostra filosofia és aquesta: la cooperació. I és un programa que entra dins la nostra línia pedagògica.

Marta: potser ens caldria establir algun compromís. O sigui, si tu ets tutor, pensa que t'has de comprometre a, no?

Mercè: sí, sí, tens raó. Això estaria bé, algun compromís.

Maria: això hi ha escoles que ho fan, signen un compromís. "Tutors! Que vau signar aquest contracte...!"

Mercè: sí, d'anar recordant els compromisos.

Maria: sí.

Mercè: això és una cosa que (veus?), que crec que ens falta molt temps per fer moltes coses. Una de les coses que [no anem recordant] és els compromisos que fem ja dins de l'aula habitual. Que no ens dona temps de revisar-los. Ja et dic, és com que són moltes coses, i aquests nens el nivell d'autonomia és tan poc que no podem... vull dir, no ens dona temps de gestionar-ho tot.

Marta: costa.

Maria: clar... I després, ja més enfocat en el que em centraré jo en el treball. Creieu que el tutor o la tutora aprèn? I per què? Per quins motius?

Maribel: sí, i tant. Només per preparar-s'ho ja...

Marta: clar, si es fa com s'ha de fer, sí. Perquè és això, primer ho ha de resoldre el tutor i, a més a més, després ho ha de saber explicar que és el més difícil. I el fet de saber-ho explicar, a més, el que fa és assentar tot el coneixement. Però el que passa és que no tothom s'ho prepara. Però si realment es fes com s'ha de fer, no només aprens sinó que penso que assenta l'aprenentatge.

Mercè: sí, perquè el fet d'explicar-ho ja és... perquè de vegades es diu "és que jo ho se fer, però no ho sé explicar", sempre ho diuen, aquesta *coletilla*... i és perquè com no els donem l'espai per fer-ho, per explicar-ho i per dir com s'ha de fer o com ho has fet o que has dit; doncs és això: els falta aquest punt. Llavors quan t'ho expliquen és quan t'acaben de consolidar, com diu la Marta, jo també ho crec així. I ells ho preparen, clar, s'ho han de preparar bé sinó...

Maria: d'acord, i la última ja... intenteu potenciar aquest aprenentatge del tutor? I si ho feu, com?

Mercè: dins de la parella?

Maria: sí.

Mercè: potenciar el... és que no entenc ben bé...

Maria: o sigui, si considereu que el tutor aprèn. Com feu... per exemple, això que dèieu, que no se'l prepara, com feu perquè ho faci?

Mercè: ah d'acord, que l'animem a que ho prepari [Maria assenteix]. Sí, a veure, ho intentem fer però jo crec que ho hauríem de fer més personalitzat, però clar... a mi em passa que de vegades no puc observar i se'm queda alguna part que no sé si ho han fet o no. De vegades si que veus que quan fan preguntes així de... ho detectes, no? A nivell general detectes si ells ho han preparat o no. A vegades quan fan alguna pregunta es nota que no ho han preparat. I després hi ha una cosa important [riu], que els tutorats venen a protestar: "és que no s'ho ha preparat"

Marta: sí.

Mercè: Jo ja m'he trobat unes quantes parelles que han vingut, "és que no s'ho prepara", "és que no m'ho explica perquè no ho sap fer", "no ho sap explicar perquè no s'ho ha preparat"... i venen a dir-ho algunes parelles empenyades. Al revés també venen: "és que no em fa cas, és que no hi ha manera" igual que ho diuen així, també venen. Algunes parelles han vingut. Igual hauríem d'anar [que ara ho haurem de fer això] més personalitzat i dir "a veure..." i fer l'observació "a veure, tu t'ho has preparat?" i anar marcant, i mirar indicis de si s'ho preparen o no i potenciar-ho, obligar una miqueta. I les notes també, els hem dit: "penseu que això val un tant per cent". Què tenia un 40 o un 30? (Marta: un 30). Un 30% de la nota era aquesta feina, nosaltres amb la rúbrica vam estar revisant les activitats. Ens vam preocupar d'anar mirant a veure com ho havien anat fent. I hi havia parelles que veies que *sobrevuelan* i hi havia que veies que no... com sempre, no? Sempre passa, però bueno...

Maria: i en algun moment ho heu explicat això, de dir: "no veus que si no t'ho prepares no aprendràs tant com podries aprendre en aquesta situació..." dir-los-hi que ells també aprenen com a tutor o tutora.

Mercè: això ho vam fer durant les primeres sessions. Potser el seguiment així tan estricte i de dir "tu aprens" no ho hem fet tant, però alguna vegada jo sí que he fet algun incís "es que clar si no t'ho prepares tu tampoc aprens; si no ho entens no pots saber com es fa, no aprens tampoc, no avances". Alguna vegada sí que he fet algun incís concret amb algú. I al començament del programa, quan els vam formar, sí que els hi vam dir que era important. I ells mateixos ho deien "el tutor aprèn perquè ho explica i perquè s'ho ha de preparar per explicar-ho", això ho tenen molt clar, la teoria. Però la pràctica, clar, a vegades a algun tutor doncs li costa més de preparar-ho. Però ells ho tenen clar que aprenen... vull dir, això

si que ho vam veure perquè van sortir idees molt interessants quan vam fer la [formació], ho tenien claríssim que sí que s'aprèn i que està bé.

Maria: perfecte. Doncs molt bé, moltes gràcies!

Llegim en parella. Entrevista Laia. Durada: 11'31''

Maria: comencem. Heu fet sessions de formació amb els nens?

Laia: sí.

Maria: quantes?

Laia: hem fet dues sessions de formació d'una hora, donat que aquest alumnat el curs passat ja va fer un tastet del programa. És a dir, el curs passat, se'ls hi va fer una formació de tres sessions, com el que estipula la formació del programa i aleshores com que ja ho havien posat en pràctica –excepte la part de *l'escrivim*– el que hem fet és recordar les coses més essencials de la formació de l'alumnat in hem fet més incidència en la part de *l'escrivim*, que és la que era novetat per ells i elles.

Maria: en quin curs s'està fent ara?

Laia: tercer i cinquè.

Maria: tercer i cinquè... i aquests, pel que dius, ja ho havien fet...

Laia: a segon i quart van fer deu fulls d'activitat de llegim en parella.

Maria: molt bé. Aleshores, quin contingut heu presentat? Això de centrar-vos en *l'escrivim*...

Laia: hem recordat els dos rols: el rol de tutor, el rol de tutorat/da. Hem fer memòria i pluja d'idees de quines eren les funcions de cadascú. Hem parlat de qui aprèn i, per tant, els tutorats i tutorades estava clar, però també ja saben –perquè ho vam fer l'any passat– que els tutors i les tutores també aprenen, i també hem pogut fer intervenció al respecte. I, després, hem recordat l'estructura de sessions del llegim en parella, que com ja l'havien treballat ha estat més un recordatori que una explicació. I aleshores sí que ja ens hem centrat en afegir la part de *l'escrivim* que és el que era més diferent de l'any passat i, per tant, on creiem que era més important donar més directrius, per la situació de novetat.

Maria: perfecte. Aleshores, ja has dit que el tutorat està clar que aprèn i que, pel tutor, també s'ha d'incidir una mica en aquest aprenentatge que fa, no? Com heu incidit en això, concretament?

Laia: doncs n'hem parlat explícitament, fent la pregunta amb l'alumnat i, aleshores, ells i elles doncs han explicat que l'aprenentatge es dona quan es prepara el full a casa seva. A més a més, les famílies també les tenim implicades, tant a tercer com a cinquè; a tercer estan

desenvolupant deu sessions del programa *llegim en parella* a casa i a cinquè –que es una cosa que ja es va fer l'any passat i, per tant, només ha sigut un recordatori a les famílies via una carta, una nota– tornen a tenir el paper que ja tenien l'any passat d'ajudar als seus fills i filles a preparar el full d'activitat. Aleshores, això, l'alumnat ha recordat perfectament que preparant-se el full s'aprenia i que, a més a més, després l'han d'explicar al seu tutorat i, per tant, encara han de mostrar més els seus dominis respecte aquell contingut, perquè si no el tenen clar és molt més complicat explicar-lo. Bàsicament seria això.

Maria: perfecte. Aleshores, et semblen útils aquestes sessions de formació?

Laia: em semblen imprescindibles. No útils, imprescindibles. A més, són unes sessions que, al llarg de que l'alumnat va desenvolupant el programa, les vas adaptant, com hem fet nosaltres, respecte l'any passat. L'any passat vam fer unes sessions molt clavades al que deia la formació del professorat... les directrius que té la formació al professorat. I, en canvi, aquest any les hem adaptat perquè ja hi havia aquesta formació al fer-ho l'any passat i hem cregut necessari fer més incidència en la part de *l'escrivim*. Per tant, a partir de que tu vas tenint un alumnat que puja cap a cinquè –si realment ho fixem aquí– que, a part, a tercer ja ha desenvolupat el programa, doncs tu aniràs flexibilitzant aquesta formació però, evidentment, és imprescindible, torno a repetir.

Maria: perfecte. Heu observat una repercussió directa durant l'aplicació del programa? Que els nens fan referència a la formació...

Laia: Bueno, com sempre, en unes parelles més que en altres, no? És a dir, de la mateixa manera que, aquest any, essent el segon any que ho fan, observes que l'any passat ja hi ha parelles que van fer un aprenentatge profund i significatiu i que, per tant, estan en un altre punt, aquest any, desenvolupant el programa. Doncs, de la mateixa manera, les formacions explícites de formació de l'alumnat incideix més o menys en les parelles en funció també de la maduresa i de les característiques personals de cada parella i de cada alumne.

Maria: i si les fessis ara, tot i que ja partiu de l'experiència, què inclouries o, fins i tot, eliminaries?

Laia: potser dedicaria una o mitja sessió extra a què vol dir planificar un text i fer un treball de text, perquè la part de *l'escrivim* és on més dificultats estem trobant. Costa més i, a vegades, els manquen eines. Aleshores, donar més eines als tutors i tutores de cara a que puguin detectar què és ho essencial d'aquella estructura de text que, per tant, és la part que ells i elles han de treballar a casa fort per després tenir-ho clar quan ho expliquen.

Maria: molt bé. I ara sobre la teva percepció de l'aprenentatge dels tutors i les tutores. Creus que aprenen?

Laia: sí.

Maria: i per què? Per què, sobretot, creus que aprenen?

Laia: doncs perquè la feina que fan de preparar el full, conèixer l'alumne del qui són tutors i tutores –sobretot a mida que avança el programa–: quines són les seves característiques pròpies, els seus punts forts, els seus punts febles... fan tota una feina de previsió de dificultats, de cerca de recursos... que no farien d'una altra manera. I, evidentment, sí, a més a més, després són capaços i capaces d'explicar al seu tutorat o tutorada allò que s'han planificat doncs aleshores ja és...

Maria: ideal, no?

Laia: exacte! El tancament del cercle.

Maria: i, finalment, intentes potenciar aquest aprenentatge?

Laia: bé, en aquest cas, jo sóc tutora de tercer, no de cinquè. Però com que les directrius les hem marcat des de tot l'equip de mestres que incidim en el programa, el que em pactat –i per tant el que estan fent, en aquest cas, les tutores de cinquè– és que, donades les dificultats que ens està suposant el tema del text (que és la part en la que detectem més punts febles), elles intenten, quan reparteixen el full d'activitat, fer una petita anàlisi (no s'hi pot dedicar el temps que caldria, però una petita anàlisi) de quin tipus de text estem parlant i, per tant, quins són els elements essencials que, amb l'ajuda de la família a casa, hem de preparar. I, després, aquell alumnat que saps que a casa... o pots partir de la base de pensar que a casa no rebrà l'ajuda tal i com a tu t'agradaria que la fessin i que, a més, acostuma a coincidir que són alumnes amb més dificultats i, per tant, que haurien de tenir encara més ajuda i que saps que previsiblement en poden tenir fins i tot menys que el qui té menys dificultats, doncs també, a través de la mestra d'educació especial doncs, quan es pot (perquè ja sabem que organitzativament seria molt maco poder-ho fer sempre però no sempre es pot) també preparen el full d'activitat amb ella.

Maria: d'acord, moltes gràcies.

Annex F. Transcripció de les entrevistes als tutors i tutores

Reading in pairs

Entrevista T1. Durada: 2'26''

Maria: Faig les preguntes, d'acord? És només sobre com et prepares les sessions. Te les prepares?

T1: sí.

Maria: haha, *of course*, no? Vale, i com ho fas?

T1: jo llegeixo unes quantes vegades el text. Després escolto l'àudio que està a la web de la Riera per veure la pronunciació correcta i després ho torno a llegir unes vegades intentant fent la pronunciació com...

Maria: com a l'àudio, no?

T1: ...com a l'àudio, sí.

Maria: perfecte. Vale, i les activitats també te les prepares? Te les mires... o com?

T1: sí.

Maria: i et costa preparar-te aquests fulls?

T1: no molt.

Maria: no? A vegades més, a vegades menys?

T1: no, normalment no em costa molt... és que... no sé... jo... és que estic més acostumat a tenir deures més difícils així que no em costa molt.

Maria: doncs perfecte. I penses en la t1 quan prepares el full?

T1: sí.

Maria: per què?

T1: penso també en el nivell, en com fer que ella ho entengui.

Maria: perfecte, molt bé. I t'agrada fer de tutor?

T1: sí.

Maria: et sembla útil?

T1: sí.

Maria: per què?

T1: perquè puc aprendre... a més a més, ens van dir un dia que la manera com s'aprèn més és ensenyant coses.

Maria: ah, molt bé. I tu creus que aprens quan ensenyas?

T1: sí.

Maria: molt bé. I per què creus que aprens quan ensenyas?

T1: perquè també moltes vegades aprenc paraules noves, aprenc expressions i també aprenc una mica a adaptar-me als altres.

Maria: molt bé, perfecte. I quan la t1 et fa una pregunta i no la saps respondre, què fas?

T1: intento buscar la manera d'explicar-ho.

Maria: ah, molt bé. Busques com una manera diferent, no? Perfecte. Molt bé.

Entrevista T2. Durada: 1'50''

Maria: Això és per la T2, vale? Sobre la preparació de les sessions, perquè això t'ho has preparat, oi?

T2: sí.

Maria: sí. I com ho fas?

T2: Com m'ho preparo?

Maria: sí, com te les prepares?

T2: Pues vaig a casa i començo a llegir-ho. I les coses que no entenc ho torno a llegir.

Maria: I després les activitats te les mires o...

T2: sí.

Maria: ...o ja ho faràs aquí?

T2: No, les miro i veig que tenim que fer.

Maria: Vale, perfecte. I et costa? Hi ha vegades que et costa més o menys?

T2: sí, alguna vegada quan... perquè ara hem agafat aquest que no és molt difícil, però quan agafem el difícil costa més.

Maria: i si et costa que fas amb això?

T2: pues dir-li a la meva mare, perquè la meva mare és escocesa...

Maria: ah, molt bé.

T2: i li dic i...

Maria: i t'ajuda a entendre sobre tot les paraules, no?

T2: sí.

Maria: i quan tu t'ho prepares penses en el t2?

T2: sí, perquè penso com li puc dir i com pot aprendre.

Maria: és a dir, si ell tindrà alguna pregunta penses "com ho respondré?", no?

T2: sí.

Maria: I t'agrada fer de tutora?

T2: sí.

Maria: penses que és útil per tu?

T2: jo crec que aprenc més i millor.

Maria: molt bé. I per què creus que aprens fent de tutora?

T2: perquè aprenc paraules noves del full i crec que aquestes paraules li podria dir al t2 i a veure si les sap dir.

Maria: ah, molt bé. I quan el t2 et fa una pregunta i no la saps respondre, què fas?

T2: pues dir-li a la mestra.

Maria: a la Maite, no?

T2: sí.

Maria: molt bé. D'acord, doncs això ja està.

Entrevista T3. Durada: 2'42''

Maria: Faig les preguntes, d'acord? Tu quan has de fer la classe al teu tutorat et prepares les sessions i el full d'activitat?

T3: sí, sempre. Cada cap de setmana m'ho estudio cinc vegades i abans de començar ho reviso i miro si m'ho sé tot.

Maria: ah, molt bé. I com ho fas? T'ho mires cinc vegades, però com?

T3: Ho llegeixo amb els pares, que m'ajudin una mica amb les paraules que no sé. I després ja m'ho estudio i ho miro per la... perquè hi ha una veu de gravació a la web de l'escola i l'escolto i aleshores corregeixo les paraules que les he dit malament.

Maria: perfecte. I et costa preparar-te els fulls?

T3: Depèn de quin perquè algunes vegades em costa més o menys. Depèn dels tipus de text que hi hagi, alguns són més difícils i els altres més fàcils.

Maria: i quan t'ho prepares penses en el teu tutorat? Penses en el t3?

T3: sí, penso en ell. I penso en que li posaré paraules més fàcils i li explicaré si alguna cosa no l'entén.

Maria: Perfecte. I t'agrada fer de tutor?

T3: a mi m'agrada molt perquè així jo aprenc i ajudo als companys també. I això és una cosa que a mi em fa que em diverteixi.

Maria: i et sembla útil fer de tutor?

T3: a mi em sembla molt útil perquè així aprenem els dos i així podem avançar molt l'aprenentatge.

Maria: molt bé. Has dit que apreneu els dos. Per què creus que aprens tu?

T3: perquè a l'hora d'estudiar i d'explicar-ho, també aprenc a **com** li puc explicar i noves paraules que no sabia.

Maria: perfecte. Ara la última: quan el teu tutorat et fa una pregunta... quan el t3 et fa una pregunta, què fas?

T3: jo li responc amb sinceritat i si alguna no la sé perquè ja és d'un altre... és del tema però una mica diferent, ja li dic que no ho sé però que un altre dia potser li puc dir.

Maria: ah, d'acord. Ho buscaràs, no? [T3 diu que sí amb el cap] Perfecte!

(En)Raonem en parella

Entrevista T4. Durada: 1'55''

Maria: T4, tu et prepares les sessions i els fulls d'activitat?

T4: sí.

Maria: i com ho fas?

T4: doncs a casa l'agafo i en un full apart doncs vaig llegint, apunto les dades... com si l'estigués fent a classe: apunto les dades, subratllo preguntes, les escric i llavors pues ho faig i el porto preparat.

Maria: molt bé! També portes material extra, no?

T4: sí, sí. Perquè com que parla de l'escala el problema i a mates no ens ho han explicat, com que ens ho havien explicat a tecnologia doncs així tenim un suport [porta els apunts de tecnologia].

Maria: perfecte. I et costa preparar-ho?

T4: no...

Maria: no gaire, no?

T4: no...

Maria: com que ja t'ho fas a part quan vens aquí ja et sents confiada?

T4: sí.

Maria: d'acord.

T4: a més, a la t4 tampoc es que li costi molt.

Maria: i penses en la t4 quan et prepares els fulls?

T4: a vegades penso si li anirà bé com ho estic preparant.

Maria: molt bé, això és perfecte. I t'agrada fer de tutora?

T4: sí.

Maria: et sembla útil per tu?

T4: sí, clar, perquè com que aprèn preparant-me'l i aprenc explicant-li.

Maria: perfecte. Creus que aprens fent de tutora?

T4: sí, sí. Perquè clar, jo també ho estic fent.

Maria: Clar, per tant, és només al fer el full o en altres moments que creus que aprens?

T4: és al preparar el full i, a més, haver d'explicar-lo. Perquè aprenc estratègies per explicar-li.

Maria: perfecte. Quan la t4 en algun moment et fa una pregunta i tu no saps respondre, què fas?

T4: doncs primer ho intentem fer i segon, si no podem, doncs li preguntem a la Mercè.

Maria: clar, ho intenteu entre les dues primer, no?

T4: sí.

Maria: perfecte, i sinó a la mestra. Molt bé, doncs ja està, moltes gràcies.

Entrevista T5l. Durada: 3'21''

Maria: Aleshores T5, et prepares les sessions? Els fulls d'activitat?

T5: Vaig començar... preparar-m'ho, preparar-m'ho, no m'ho preparo però m'ho lleigeixo abans i... doncs, sempre... de la manera que ho estem fent ens està anant bé.

Maria: Vale, aleshores només el lleigeixes?

T5: sí.

Maria: clar, aleshores... hi ha una pregunta aquí que diu: et costa?

T5: és que els problemes no m'han costat mai.

Maria: Sempre els lleigeixes i els entens.

T5: sí, i com que ja els entenc doncs no els faig.

Maria: i quan lleigeixes el problema, penses en la t5?

T5 (mira a la t5 i riuen): no... o sigui, perquè és només llegir, si el fes potser. I com que ella el pot fer, o sigui, sempre ens n'hem sortit bé i sempre els hem fet ràpid, els problemes.

Maria: d'acord. I t'agrada fer de tutor?

T5: sí.

Maria: et sembla útil?

T5: sí, perquè... o sigui, en part ho fem entre els dos però... sí, sí.

Maria: tu creus que aprens fent de tutor?

T5: sí, perquè igualment el full el fem entre els dos i, a veure, no tot... jo me l'he de preparar i llavors ella el fa. Però entre els dos, mentre ella el fa i jo l'ajudo, doncs... sí, sí que aprenc.

Maria: d'acord. I quan feu el full conjuntament, quines coses creus que has de fer? Explicacions, exemples...

T5: seguir la pauta, fer preguntes per veure si ho entén i... doncs entendre-ho i llavors llegir fins que ho entenguem.

Maria: perfecte. Aleshores, l'última: si la t5 et fa una pregunta i tu no la saps respondre, què és el que fas?

T5: A la professora, a la Mercè.

Maria: Li preguntes a la Mercè. I entre els dos no heu fet mai: buscar la informació o intentar fer-ho si la Mercè està molt ocupada, per exemple.

T5: sí, sí ho hem fet.

Maria: què heu fet?

T5: buscar informació pel mòbil o... ja està.

Maria: molt bé, doncs ja està.

Entrevista T6. Durada: 2'56''

Maria: et faig unes quantes preguntes, T6.

T6: d'acord.

Maria: primer, sobre la preparació de les sessions. Te les prepares?

T6: sí, bastant.

Maria: sí? Com ho fas?

T6: jo arribo a casa, faig l'*abans de llegir*, llegeixo el problema i amb les preguntes i les dades i tot això faig una mica el que faria el tutorat: resoldre les coses. I llavors després quan vinc aquí i li ensenyo al tutorat ja sé més o menys què és el que he de fer.

Maria: molt bé. Així que el resols, no?

T6: sí.

Maria: i et costa?

T6: depèn de quin problema.

Maria: o sigui, depèn de la dificultat del problema et costa més o menys, no?

T6: sí.

Maria: i tu penses en el tutorat quan prepares el problema?

T6: a vegades, perquè... o sigui... ara mateix ha sigut ell, perquè a mi la Mercè m'ho va dir però ell... o sigui... jo com porto amb ell des de P3 sé més o menys el seu nivell i ell més o menys el meu i, o sigui, jo m'ho he preparat per mi, que també és vàlid per ell.

Maria: molt bé. I penses coses que li podrien costar i et prepares més aquell tros?

T6: sí, o sigui, a mi les coses que més em poden costar me les preparo més. I llavors quan arribo al tutorat, com les altres jo ja me les he preparat, si hi ha alguna cosa que a ell li costa més i ja me l'he preparat, li explico.

Maria: clar, perfecte. Aleshores, t'agrada fer de tutora?

T6: sí.

Maria: i et sembla útil?

T6: molt!

Maria: per què?

T6: perquè és una nova manera d'aprendre més divertida, amb grups, i també és una manera d'ajudar a un altre company que ho necessita.

Maria: perfecte. I creus que aprens fent de tutora?

T6: molt!

Maria: sí? Per què?

T6: perquè jo... o sigui, m'ho preparo a casa i, a part de preparar-m'ho, jo també he de resoldre els problemes. Però, quan ajudo al tutor, si em pot fer alguna pregunta, jo també... o sigui, a mi m'ajuda a jo també poder pensar per poder respondre.

Maria: clar, quan et fa les preguntes és quan...

T6: ...jo he de pensar més.

Maria: vale. I si el tutorat et fa una pregunta i tu no saps respondre en aquell moment, què fas?

T6: una, o demano ajuda als professors. Dos, ho torno a llegir i ho intento respondre.

Maria: perfecte, doncs això és tot de la entrevista.

Llegim en parella

Entrevista T7. Durada: 2'22''

Maria: T7, sobre la preparació de les sessions... te les prepares? Et prepares els fulls d'activitat?

T7: sí, en aquesta llibreta m'apunto les preguntes, les respostes i algunes preguntes més, potser.

Maria: molt bé. I quan trigues més o menys a preparar-ho?

T7: doncs no ho sé... mai ho he comptat, però potser quinze o vint minuts.

Maria: et costa preparar-ho?

T7: depèn, perquè a vegades hi ha paraules una mica estranyes i no sé el que volen dir.

Maria: i què fas en aquests casos?

T7: doncs o ho busco al diccionari o els pregunto als meus pares.

Maria: perfecte. I penses en el t7 quan prepares els fulls d'activitat?

T7: sí, perquè a vegades faig preguntes que a ell li poden interessar.

Maria: o sigui que et bases una mica en el que més li agrada...

T7: sí.

Maria: d'acord. I això és més les preguntes. I les explicacions? Te les prepares perquè ell ho entengui?

T7: sí. Si hi ha paraules una mica estranyes em preparo una mica com explicar-les.

Maria: després, t'agrada fer de tutora?

T7: sí, però a vegades fa una mica de mandra...

Maria: sí? Pel tema de preparar-ho o durant la classe, què et fa més mandra?

T7: preparar-ho...

Maria: i et sembla útil fer de tutora?

T7: sí perquè li ensenyes a una persona i tu també aprens.

Maria: molt bé. Aleshores creus que aprens fent de tutora?

T7: sí.

Maria: per què?

T7: perquè per exemple aprenem de... que si ens equivoquem ho podem solucionar els dos junts.

Maria: això està molt bé! I quan el t7 et fa una pregunta però no la saps respondre, què és el que fas?

T7: doncs li preguntem a la professora.

Maria: molt bé. I si en aquell moment la professora no estigués disponible, què faries?

T7: doncs m'esperaria a que tornès la professora.

Maria: molt bé. Doncs això és tot.

Entrevista T8. Durada: 3'54''

Maria: T8, sobre la preparació de les sessions... tu te les prepares?

T8: sí.

Maria: com ho fas?

T8: doncs escric les respostes i, doncs, si estan bé... Bueno, els pregunto als meus pares les coses que no entenc i ho escric en un paper les respostes, excepte l'activitat d'escriptura perquè depèn de quina esculli doncs la preparo d'una manera o una altra.

Maria: I la part de la lectura te la prepares també? És a dir, llegeixes, significat de paraules...

T8: sí, sempre.

Maria: i et costa preparar el full d'activitat?

T8: no. Normalment no.

Maria: i quan et costa què fas? Demanar ajuda als teus pares...

T8: sí, és que normalment l'únic que em costa són les paraules.

Maria: i què fas més? Buscar-les per internet o al diccionari o preguntar-ho?

T8: normalment pregunto però si per algun cas no sabessin la paraula els meus pares ho busco en fotos i ho veig, o al diccionari també.

Maria: perfecte. I quan tu prepares la sessió, penses en el t8?

T8: sí.

Maria: per què?

T8: perquè ell ho entengui doncs ho he de posar d'una manera més senzilla.

Maria: o sigui penses en com li anirà millor per entendre-ho, no?

T8: sí.

Maria: molt bé. I t'agrada fer de tutor?

T8: sí, és divertit.

Maria: sí?

T8: prefereixo l'escrivim perquè les activitats, per mi, són més divertides.

Maria: d'acord.

T8: com en alguns que inventem poemes.

Maria: i això t'agrada més, no?

T8: sí.

Maria: i et sembla útil fer de tutor?

T8: sí, perquè aprenc paraules noves i també potser em millora la lletra perquè li corregeixo i també les faltes d'ortografia.

Maria: d'acord. Aleshores creus que aprens fent de tutor?

T8: també, sí.

Maria: molt bé. Per què aprens? En quins moments creus que aprens més? Quan estàs aquí, quan t'ho prepares...?

T8: normalment quan m'ho preparo, perquè quan faig de tutor doncs ja m'ho sé tot perquè m'ho he preparat.

Maria: d'acord. I no creus que aprens quan estàs aquí, quan xerres amb l'Òscar?

T8: sí, també. No tant, perquè les paraules i això ja me les sé però sí, també.

Maria: Si l'Òscar et fa una pregunta què fas normalment?

T8: de vegades intento que pensi però de vegades li responc directament.

Maria: i si no sabessis respondre a la pregunta... s'ha donat en algun moment... que no sabies respondre una pregunta que et fa?

T8: no, diria que no.

Maria: i si es donés què faries?

T8: improvisar.

Maria: (riu) demanaries ajuda o ho buscaries en algun lloc... ?

T8: sí.

Maria: molt bé. Doncs ja està.

Entrevista T9. Durada: 2'36''

Maria: primer, et prepares els fulls d'activitat T9?

T9: sí.

Maria: sí? Com? Com ho fas?

T9: doncs, agafo una llibreta. Bueno, primer de tot m'ho lleigeixo, després, si hi ha algunes activitats, m'ho preparo en una llibreta i després, si hi ha alguna cosa que ni jo entenc, agafo el diccionari i ho...

Maria: ho busques.

T9: sí, i ho busco. I, al dia següent, doncs ho faig amb ell.

Maria: molt bé, perfecte. Et costa preparar-te els fulls d'activitat?

T9: no...

Maria: no gaire, no? Perfecte. I penses en el t9 quan ho fas, quan ho prepares?

T9: sí. Sí, penso que està aquí i ho faig com si ell estigués.

Maria: molt bé. I per què hi penses? Potser per fer millor l'explicació, per saber si alguna cosa li interessa més o menys...

T9: sí.

Maria: molt bé. T'agrada fer de tutora?

T9: sí, m'agrada.

Maria: sí? I et sembla útil?

T9: sí.

Maria: per què? Per què et sembla útil?

T9: perquè crec que els grans tindrien que ensenyar als petits... Bueno, als petits... als nens que són més petits que els tutors.

Reda: per exemple les coses que estan bé o malament.

Maria: perfecte. I creus que aprens fent de tutora?

T9: sí, aprenc jo i ell també.

Maria: d'acord. I per què aprens tu? Ell perquè tu li expliques i l'ajudes, no? I tu, per què?

T9: sí. Perquè per exemple si hi ha un text que jo mai he llegit i hi ha coses interessants que jo mai he sabut, doncs jo aprenc aquella cosa.

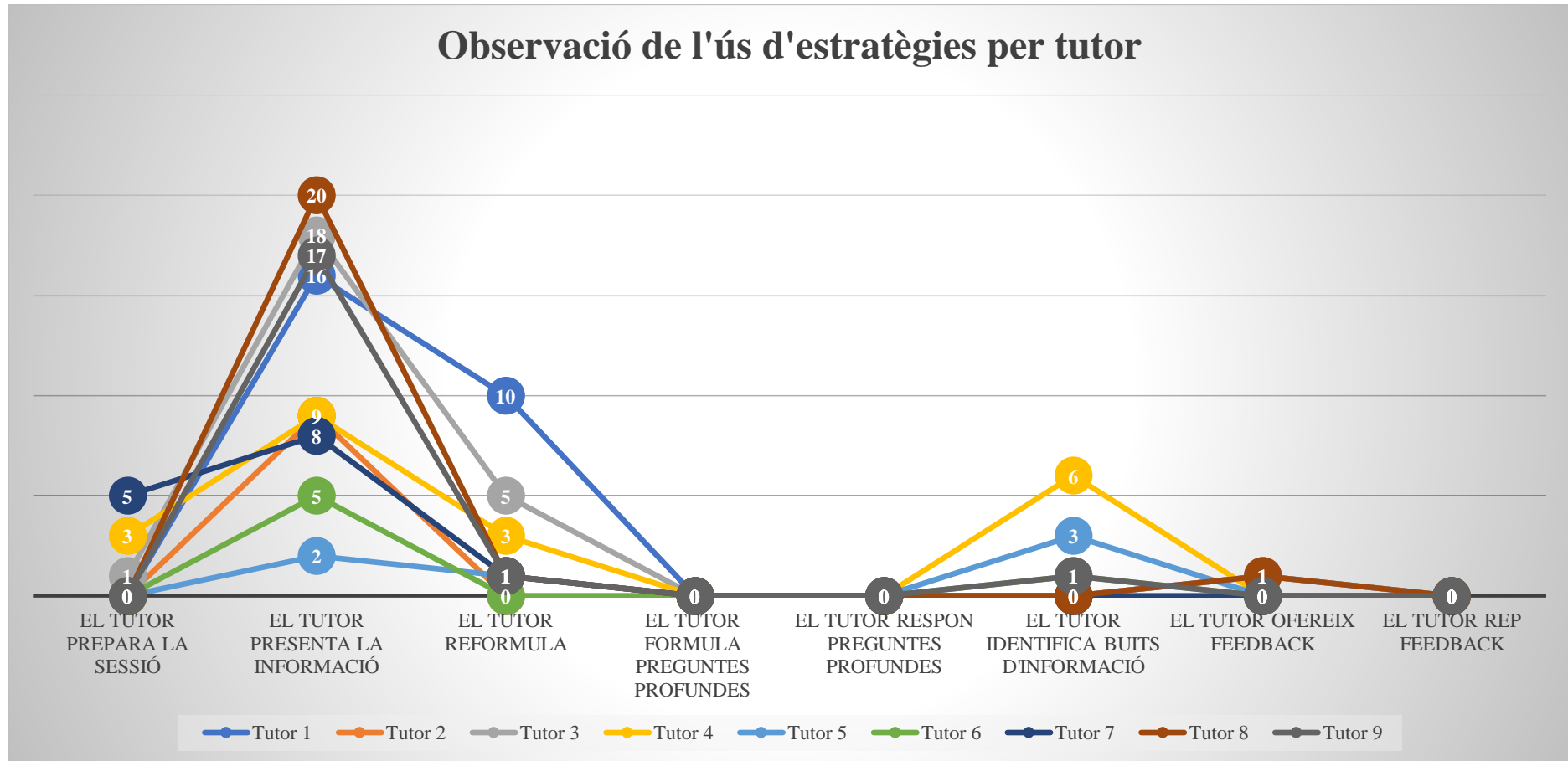
Reda: un dia ens va passar que hi havia un text i hi havia unes quantes preguntes que nosaltres no sabíem què era...

Maria: i quan el t9 et fa una pregunta i tu no saps contestar, què fas?

T9: Doncs, pregunto a la *profe* què significa aquella cosa.

Maria: perfecte, doncs ja està.

Annex G. Observació de l'ús d'estratègies per tutor



Annex H. Percentatge de l'ús d'actuacions més comunes per programa.

