

# DESENVOLUPANT LA COMPETÈNCIA LECTORA CATALANA MITJANÇANT LA TUTORIA ENTRE IGUALS

Marta Flores Coll

David Duran

Universitat Autònoma de Barcelona

## 1. Introducció

*Llegim en parella* (Duran, Blanch, Corcelles, Flores, Merino, Oller i Utset, 2013) és un programa educatiu impulsat pel GRAI (Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals de l'ICE de la UAB, (<http://grupsderecerca.uab.cat/grai/cat>) i que compta amb el suport del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. El programa es basa en la tutoria entre iguals: parelles de persones, cap d'elles professor professional de l'altra, que aprenen a través d'una activitat estructurada; desenvolupada paral·lelament al centre educatiu i a casa.

L'objectiu principal del programa és la millora de la competència lectora en llengua catalana de tot l'alumnat que hi participa. Per fer-ho possible, a cada sessió es treballa amb fulls d'activitat que estructurin la interacció de la parella en dues parts: la lectura en parella i la comprensió lectora. Els fonaments conceptuals del programa són la tutoria entre iguals, la competència lectora, la implicació familiar i la formació de professorat en xarxes de centres.

El programa es desenvolupa a partir d'una formació inicial adreçada als diferents agents que hi prenen part: professorat, alumnat i famílies. Així, el professorat, agrupat en xarxes de centres i amb una formació prèvia, serà l'encarregat de formar els altres agents, elaborar i seleccionar el material de treball i garantir el desenvolupament de les sessions de lectura. L'alumnat serà format en el rol de tutor i tutorat i les famílies com a tutores dels seus fills en les sessions de lectura que es realitzen a casa. Un cop feta la formació inicial, el programa es desenvolupa al llarg de dotze setmanes, a raó de dues sessions setmanals de 30 minuts a l'escola i també, paral·lelament, a casa.

L'estructura de les sessions, guiada pels *fulls d'activitat*, està repartida en tres parts:

1. Lectura en parella: amb activitats prèvies a la lectura amb diverses estratègies implicades: explicitar objectius de lectura, activar coneixements previs, elaborar hipòtesis, i realització de diverses lectures: per part del tutor com a model de lectura inicial, lectura conjunta i lectura del tutorat amb la tècnica PPP (pausa, pista i ponderació) (Burns, 2006).
2. Comprensió del text: comprovació d'hipòtesis inicials, identificació d'idees principals, formulació i resolució de preguntes de comprensió de diferents tipus: literals, de síntesi i reorganització de la informació, inferencials o de comprensió profunda o crítica.
3. Lectura expressiva: feta per part del tutorat, un cop s'ha fet el procés de comprensió del text.

Finalment, els fulls d'activitats es completen amb activitats complementàries que permeten ajustar el temps entre la diversitat de parelles i ritmes de treball.

Per afavorir el procés de reflexió metacognitiva i promoure la formulació d'objectius de millora, cada quatre sessions es realitza una autoavaluació de la parella per detectar els avenços fets i aspectes a millorar durant les següents sessions.

La recerca realitzada es focalitza en l'anàlisi de dos dels fonaments de *Llegim en parella*: la tutoria entre iguals i la competència lectora, específicament la comprensió lectora i l'autoconcepte lector.

La tutoria entre iguals es basa en la creació de parelles d'alumnes amb una relació asimètrica, derivada del diferent nivell de competència i que definirà els rols de tutor i tutorat, que tenen un objectiu comú, conegut i compartit que s'assoleix a través d'un marc estructurat pel professorat (Duran i Vidal, 2004). La interacció

entre alumnes, estructurada convenientment pel professorat a través de la tutoria entre iguals, com fan els mètodes d'aprenentatge cooperatiu (Monereo i Duran, 2001), és un motor d'aprenentatge significatiu. En aquestes condicions, els alumnes s'ofereixen ajudes pedagògiques ajustades i personalitzades que possibiliten l'aprenentatge dels dos components de la parella: tutor i tutorat. És així com el tutor aprèn, perquè ensenyar pot ser una bona manera d'aprendre (Duran, 2011), i el tutorat, perquè rep una ajuda ajustada i permanent del seu company tutor (Melero i Fernández, 1995).

Hi ha diferents modalitats de tutoria segons els criteris emprats en la pràctica de la tutoria entre iguals (Topping, 1996). Entre altres tipus, podem distingir les tutories de rol fix (els participants mantenen el rol assignat durant tota la intervenció) i les tutories de rol recíproc (els membres de la parella canvien de rol) (Fantuzzo, King i Heller, 1992).

Com ja hem esmentat, un dels objectius del programa és la millora de la competència lectora dels estudiants que hi participen. La comprensió lectora és la base de la competència lectora. Per a poder comprendre un text, és imprescindible posar en marxa determinats processos psicològics que permetin construir els significats que el text suggereix i interactuar amb ell. Segons Solé (2001), llegir és comprendre; i comprendre és construir la interpretació d'un text. Per això, es requereix un lector actiu que faci un esforç cognitiu per a poder processar la informació i atribuir significat al que llegeix, tenint en compte els coneixements previs, la motivació i els objectius de lectura. L'aprenentatge de la lectura, i de les estratègies necessàries per a comprendre, requereix una ensenyança deliberada per part d'un lector més competent.

Des d'aquesta perspectiva interactiva de la lectura, l'actuació del mediador és clau, ja que intervé durant el procés de lectura per generar activitat mental constructiva de l'aprenent per tal que aquest pugui accedir de manera progressiva a la construcció autònoma de significats de cada text cada cop més enriquits. Segons Jiménez i O'Shanahan (2008), és imprescindible oferir una instrucció formal i explícita de les estratègies de lectura que incloguin el seguiment de la comprensió, l'aprenentatge cooperatiu i la formulació de preguntes amb respostes immediates.

El programa *Llegim en parella* promou una activitat de lectura compartida i estructurada a partir d'un full d'activitats que guia la interacció de la parella i propicia el canvi des de la interacció subjectiva establerta entre el lector i el text, cap a la interacció intersubjectiva entre la parella d'alumnes i el text (Valls, Soler i Flecha, 2008). Aquesta interacció de la parella ofereix oportunitats per desenvolupar la reflexió metacognitiva, que esdevé una oportunitat clau per a l'èxit i per assolir un alt nivell d'aprenentatge (De Backer, Van Keer i Valckle, 2012).

La metacognició juga un paper fonamental en la formació de lectors competents i es concep com un procés complex construït a partir de diferents processos de coneixement i regulació. Segons Mandelman, Tan, Kornilov, Sternberg i Grigorenko (2010), el coneixement metacognitiu crea una informació interna de l'autoconcepte que, combinada amb elements externs, ajuda a construir el propi autoconcepte, en aquest cas, el lector.

Tenint en compte que els processos de pensament metacognitiu són habitualment interns i difícils d'observar, és necessari que els contextos d'aprenentatge facilitin la seva verbalització per a fer-los visibles i poder compartir-los i aprendre dels altres. Per això, la tutoria entre iguals és un context ideal per a poder explicitar les estratègies metacognitives del procés lector i contribuir a la construcció de l'autoconcepte lector (Flores i Duran, 2013).

## 2. Objectius de recerca i mètode

L'objectiu de la investigació se centra en detectar els efectes de la tutoria entre iguals en el desenvolupament de la comprensió lectora i en la construcció de l'autoconcepte lector i, si sorgeixen, poder aportar alguns elements explicatius.

Tenint en compte els objectius, es planteja un disseny d'investigació amb multiplicitat metodològica amb un apropament quantitatiu per a poder detectar els canvis que es produeixin entre l'inici i el final de la implementació del programa. I, alhora, una aproximació qualitativa que ens permeti reconèixer els mecanismes que poden haver propiciat els canvis a través de l'anàlisi del procés.

### 2.1. Mostra

Les dades es recullen en 10 centres que participen en la *Xarxa Llegim en Parella* de Catalunya, amb diferents característiques representatives del context en què es troben (públics/concertats; urbans/rurals). La mostra és de 577 alumnes, de 3r a 6è de primària i de 20 mestres. D'aquests 577 alumnes, 441 formen part del grup d'intervenció i 136 pertanyen al grup de comparació. Ambdós grups pertanyen als mateixos centres. En el grup de comparació (GC) no es va desenvolupar la tutoria entre iguals durant el període d'intervenció, tot i que van treballar activitats de comprensió lectora de la manera habitual que ja es realitzaven al centre. En el grup d'intervenció (GI), els mestres de cada centre van decidir la modalitat de tutoria per a desenvolupar el programa i hi va haver 345 alumnes que hi van participar amb tutoria fixa i 96 amb tutoria recíproca.

### 2.2. Procediment

El disseny de multiplicitat metodològica permet establir vies complementàries d'anàlisi de la realitat i de la construcció del coneixement científic. L'aproximació quantitativa, amb un disseny quasi experimental de tipus pretest/postest amb grups de comparació no equivalents, ens permet identificar els canvis que es produeixen en cada una de les variables que s'analitzen: comprensió i autoconcepte lector. L'aproximació qualitativa, amb l'anàlisi del procés d'una submostra de parelles, ens ajudarà a reconèixer els moments i els processos de col·laboració responsables dels canvis detectats.

Les dades quantitatives s'analitzen amb SPSS Statistics 17, amb la prova t-student per a mostres relacionades (anàlisi pretest i postest).

L'anàlisi del procés es realitza a partir d'un sistema de categories elaborat tenint en compte les dues variables, comprensió i autoconcepte lector, que es volen analitzar en aquesta investigació; i partint de les propostes teòriques d'anàlisi de la interactivitat de Colomina, Onrubia i Rochera (1995), de la interacció de Colomina i Onrubia (2005) i de les estratègies cognitives i metacognitives que afavoreixen l'aprenentatge de la comprensió lectora en el marc de la tutoria entre iguals de De Backer i altres (2012). S'utilitza el software Atlas.ti v6.2 per a fer l'anàlisi de la interacció, de les dades recollides en els grups focals i dels qüestionaris finals.

### 2.3. Instruments

- Qüestionaris d'avaluació de la comprensió lectora (pretest i postest): *ACL 3r-6è. Avaluació de la comprensió lectora* (Català; Comes i Renom, 2001).
- Qüestionari *QALect* d'autoconcepte lector (pretest i postest). Elaborat a partir d'investigacions prèvies sobre autoimatge lectora (Moliner; Flores i Duran, 2011) per a alumnat de 8 a 12 anys (cicle mitjà i superior d'educació primària).
- Registre audiovisual. Anàlisi de la interacció d'una submostra de 20 parelles triades a l'atzar durant 3 sessions. En total s'analitzen 60 sessions de treball.
- Grups focals. Es realitzen al final de l'experiència amb l'alumnat participant en el registre audiovisual i el professorat. Es valora el treball realitzat durant la implementació del programa, grau de satisfacció i aprenentatges fets; així com els avenços i les possibles millores a introduir en el desenvolupament del programa.
- Qüestionari final de valoració del programa (Duran i altres, 2011). Es recullen les valoracions finals de l'alumnat i professorat sobre diferents aspectes del programa: aprenentatge entre iguals, aprenentatge mitjançant el programa *Llegim en parella* i valoració de la seva implementació.

## 2.4. Resultats

Es presenten els resultats obtinguts segons les variables analitzades: comprensió i autoconcepte lector.

### Comprensió lectora: resultats de l'estudi quasiexperimental

A la taula 1 s'observa l'evolució, entre el pretest i postest, de la comprensió lectora del grup de comparació i del grup d'intervenció. Tot i observar una evolució en tots dos grups (la comprensió es treballa en ambdós), només s'observen diferències estadísticament significatives en el grup d'intervenció.

Variable	Grup	N	<i>M pretest</i>	SD	<i>M postest</i>	SD	t	p
CL	GC	136	52.62	18.91	56.35	18.62	-1.68	.10
	GI	441	48.00	19.72	56.88	21.22	-14.22	.00

Taula 1. Resultats pretest i postest comprensió lectora en GC i GI

Un cop vistes les millores obtingudes en el grup d'intervenció, a la taula 2 s'analitzen els resultats segons el tipus de tutoria (fixa/recíproca):

Variable	Tipus tutoria	N	<i>M pretest</i>	SD	<i>M postest</i>	SD	t	p
CL	Fixa	345	48.77	19.89	57.77	21.22	-12.51	.00
	Recíproca	96	45.23	18.94	53.68	20.99	-6.78	.00

Taula 2. Resultats pretest i postest comprensió lectora segons tipus de tutoria (fixa/recíproca)

I segons el rol desenvolupat en la tutoria fixa (tutor/tutorat), vegeu la taula 3:

Variable	Rol	N	<i>M pretest</i>	SD	<i>M postest</i>	SD	t	p
CL	Tutors	172	54.18	17.80	62.34	18.63	-9.08	.00
	tutorats	173	43.39	20.45	53.24	22.68	-8.77	.00

Taula 3. Resultats pretest i postest comprensió lectora segons rol (tutor/tutorat)

Un cop constatat que tots els alumnes del grup d'intervenció, en diferents situacions tutorials (fixa o recíproca) i diferents rols (tutor i/o tutorat), milloren significativament la seva comprensió lectora, es presenten els resultats obtinguts en l'anàlisi del procés.

### Comprensió lectora: resultats d'anàlisi del procés

Per a l'anàlisi del procés es confecciona un sistema de categories que permeti fer una anàlisi i interpretació de les dades obtingudes. Aquest sistema de categories s'elabora tenint en compte l'estructura seqüencial de les sessions del programa, per això la proposta es conforma per tres segments d'interactivitat clarament diferenciats marcats per les activitats prèvies a la lectura, les desenvolupades durant la lectura i, en tercer lloc, les que es realitzen després de la lectura. I una segona característica que perfila la recollida de dades és la classificació de les intervencions dels membres de la parella, segons el nivell de bastida que s'ofereixen per tal de construir la comprensió del text.

Partint d'aquestes dues premisses, i fruit del recull de dades realitzat, podem veure a la taula 4, els resultats de les actuacions registrades en cada un dels segments esmentats.

Segment	f	%
1. Abans de llegir	141	19.53
2. Durant la lectura	120	16.62
3. Després de llegir	461	63.85
Total	722	100

Taula 4. Resultats d'anàlisi de la interactivitat per segments

Els resultats recollits (taula 4) indiquen les actuacions registrades en cada un d'aquests segments. S'observa un major registre d'actuacions en el segment de després de llegir (63,85%), seguit del segment d'abans de llegir amb gairebé un 20% dels registres realitzats. Es desprèn d'aquests resultats la importància per al desenvolupament de la comprensió lectora del treball previ i posterior a la lectura.

Una anàlisi més aprofundida ens permet identificar que les actuacions realitzades abans de llegir que acumulen majors percentatges són les d'activació dels coneixements previs (32,63%), les de motivació cap a la lectura (26,95%), i les d'exploració del text (23,40%).

Respecte la motivació, el professorat ho expressa en els grups focals:

M(6) *Els alumnes se senten més motivats i amb més ganes de treballar.*

I el 43,5% dels tutors diuen, a través dels qüestionaris, sentir-se més motivats en les sessions de *Llegim en parella* que en altres activitats del centre. Els tutorats reconeixen sentir-se motivats en un 65%.

S'observa també que en el darrer segment, després de llegir, la dimensió més destacada, amb diferència, és la corresponent a resoldre les preguntes de comprensió que es plantegen després de llegir el text i que estan enfocades a reflexionar i aprofundir en la seva comprensió (85,47%).

En aquesta dimensió s'acumulen freqüències de més del 90% en les tres categories que registren situacions d'interacció entre tutor i tutorat amb diferents nivells de bastida, des de la situació en què el tutor pregunta i el tutorat respon directament amb un 34,26% d'actuacions registrades; a les situacions en què es genera un diàleg que promou la construcció conjunta de la resposta i, en definitiva, de la comprensió del text a partir de donar pistes i enllaçar idees, fet que comporta un major repte cognitiu, amb un 57% d'actuacions.

La següent transcripció d'un diàleg d'una parella ens mostra un exemple de bastida entre alumnes, de com la tutora va guiant el tutorat cap a la resposta que li permetrà comprendre millor el text<sup>1</sup>:

T: *La història de Harry Potter és una història còmica, tràgica o de ficció?*

t: *Ehhh... "Tràgica" (ho diu en castellà).*

T: *"¿Tràgica?" (segueix en castellà)*

t: *Mmmm...*

T: *Saps lo que és... "¿còmic?"*

t: *Sí, que son... (fa uns senyals amb la mà, de vinyetes)*

T: *Eso es un cómic. Còmica es que fa gràcia. De comèdia vale?*

t: *Sí..*

T: *Tràgica? Tràgica què vol dir?*

t: *Una peli de por...*

T: *No, tràgica vol dir que és de plorar... que et fa plorar*

t: *Mm (assenteix amb el cap).*

T: *O de ficció. Saps lo que és ficció?*

t: *No*

T: *Que té... que no és de... que no és "reial", com per exemple aquí... o per exemple un conte, els contes que són de ficció són "fàbules". Perquè no... no són de veritat. Perquè, per exemple, tu no vas caminant per un bosc i et trobes una fada... i els arbres et parlen, a què no?*

t: *No*

T: *"Pues llavors" què creus que serà?*

t: *De ficció*

T: *De ficció, molt bé.*

T: *També de ficció vol dir que veus explosions i coses, vale?*

1. Com que es tracta d'una transcripció literal extreta d'una gravació audiovisual, no es corregeixen errades, ni barbarismes.

## Autoconcepte lector: resultats de l'estudi quasiexperimental

A la taula 5 s'observen els resultats obtinguts en les proves realitzades per a la variable de l'autoconcepte lector:

Variable	Grup	N	<i>M pretest</i>	SD	<i>M posttest</i>	SD	t	p
CL	GC	136	68.78	13.53	69.37	13.74	-.73	.47
	GI	441	64.55	14.82	66.91	14.33	-3.84	.00

Taula 5. Resultats pretest i postest Autoconcepte Lector (ACL) a GC i GI

Les millores estadísticament significatives assolides pel grup d'intervenció indiquen que la participació en el programa *Llegim en parella* ofereix oportunitats de millora de l'autoconcepte lector.

Si aprofundim en els resultats del grup d'intervenció, s'obtenen resultats diferenciats segons el tipus de tutoria (taula 6). Per una banda, els alumnes que participen en les tutories recíproques, tot i la millora de les mitjanes entre el pretest i el postest, no mostren millores estadísticament significatives. Sí que obtenen resultats estadísticament significatius els que desenvolupen la tutoria fixa.

Variable	Grup	N	<i>M pretest</i>	SD	<i>M posttest</i>	SD	t	p
ACL	Recíproca	96	66.69	12.69	68.39	13.55	-1.73	.09
	Fixa	345	63.96	15.33	66.50	14.53	-3.45	.00

Taula 6. Resultats pretest i postest de l'Autoconcepte Lector (ACL) a GI segons tipus de tutoria (recíproca/fixa).

Possiblement, en les tutories recíproques, el fet que l'alumnat disposi de la meitat de temps per a desenvolupar un i altre rol i que algun d'aquests rols la millora de l'autoconcepte lector no sigui significativa (es comprovarà a posteriori), explicaria que la millora de l'autoconcepte lector en la tutoria recíproca fos més lleu i, per tant, probablement no significativa a nivell estadístic.

Vegem a continuació (taula 7) l'evolució de l'autoconcepte lector dels alumnes de la tutoria fixa segons els rols, tutors o tutorats:

Variable	Tipus de tutoria	N	<i>M pretest</i>	SD	<i>M posttest</i>	SD	t	p
ACL	Tutor	172	65.04	13.78	68.37	13.98	-3.42	.00
	Tutorat	173	62.89	16.70	64.63	14.86	-1.59	.11

Taula 7. Resultats pretest i postest de l'Autoconcepte Lector (ACL) a GI segons rol (tutor-tutorat)

L'alumnat que participa en el programa amb el rol de tutor, millora el seu autoconcepte lector de manera estadísticament significativa. En l'alumnat tutorat, tot i que les mitjanes pretest i postest mostren un progrés, la millora no és significativa a nivell estadístic.

## Autoconcepte lector: resultats d'anàlisi del procés

L'anàlisi s'estructura en els mateixos segments que per a la comprensió lectora (taula 8). El major nombre d'actuacions enregistrades s'acumula en el darrer segment de la seqüència didàctica, després de llegir.

Segment	f	%
1. Abans de llegir	43	6.57
2. Durant la lectura	112	17.13
3. Després de llegir	499	76.30
Total	654	100

Taula 8. Resultats d'anàlisi de la interactivitat

En el darrer segment es registren les actuacions referides a l'autoavaluació de la parella que, amb un 76,30% acumulen les actuacions que tenen a veure amb la construcció de l'autoconcepte lector. És en aquest segment i en aquesta activitat concreta que els alumnes, per parelles, identifiquen quines són les mancances i els aprenentatges fets. Prenen consciència, doncs, de les seves limitacions i fortaleces i, no només això, sinó que cerquen estratègies per a la millora i es plantegen objectius de millora de cara a properes sessions. Això els permet construir l'autoconcepte lector i afavorir-ne la seva evolució, ja que treballen amb plena consciència cap a la millora.

Un 82,03% dels tutors creuen que treballar d'aquesta manera els ha servit per millorar la pronúncia i entonació en llegir textos. És molt possible que aquesta apreciació faci que se sentin millors lectors. Els mateixos tutors ho expressen així, en els grups focals:

T (2): *Llegint li expliques i aprens.*

T (14): *També llegeixes i ho tens de fer molt bé perquè m'ho preparo a casa i he millorat molt.*

T (1): *Perquè tu també llegeixes molt i t'esforces.*

T (16): *No em pensava que llegia tan bé per ser tutora i m'he sentit orgullosa.*

T (11): *M'ha fet sentir-me una mica important però alhora amb una gran responsabilitat.*

T (8): *Diferent, segur de mi mateix, mai havia ensenyat a algú i ara que ho he fet estic content.*

Els tutorats també evidencien millores:

t (34): *S'aprèn a llegir molt.*

t (2): *Ara llegeixo més de pressa.*

t (13): *Més forces de treballar i de llegir més ràpid.*

t (39): *Al principi no sabia llegir molt bé i ara noto que he millorat.*

t (45): *Si t'esforces, ets més bon lector. Ara llegeixo molt més i aprenc més coses.*

t (8): *Fer el Llegim en parella m'ha ajudat a llegir més ràpid, llegir sense errors.*

Però, alguns d'ells, atribueixen les seves millores als ajuts rebuts per part dels tutors, cosa que explica la pèrdua d'oportunitats de millorar el seu autoconcepte:

t (20): *Jo llegeixo millor gràcies a l'ajuda del meu tutor.*

t (12): *A mi la meva tutora m'ha ajudat molt.*

### 3. Conclusions

Els resultats obtinguts en aquest estudi ens permeten constatar que tot l'alumnat participant en el programa *Llegim en parella* mostra una millora significativa en l'evolució de la comprensió lectora, tant a nivell general com segons el tipus de tutoria desenvolupat (fixa o recíproca) o el rol assumit (tutor o tutorat) en les tutories fixes.

En l'anàlisi del procés, es constata que els segments d'abans i després de llegir propicien un espai d'intercanvi comunicatiu que pot haver incidit de manera positiva en el desenvolupament de la comprensió lectora.

Constatem que els processos de bastida en què participen els alumnes poden haver generat construcció de coneixement i afavorir la millora de la comprensió lectora. Per part dels tutors, l'ús d'estratègies complexes de selecció, descomposició i raonament, per fer més abastable la comprensió dels textos als tutorats, tot posant exemples significatius i propers a aquests, per tal de fomentar les estratègies reflexives dels tutorats que conduixin a l'elaboració de respostes coherents i ajustades a les demandes de comprensió dels textos. Altres factors d'influència identificats durant la lectura, que poden haver contribuït favorablement al desenvolupament de la comprensió lectora, són les lectures conjuntes; la lectura PPP; la lectura repetida imprescindible per a la millora de la fluïdesa i la correcció lectora i altres actuacions, com poden ser les lectures repetides supervisades que també es desenvolupen en el marc del programa *Llegim en parella*.

Els resultats quantitius obtinguts sobre l'autoconcepte lector que confirmen la millora estadísticament significativa per a tot l'alumnat participant en el programa se situen en la línia d'altres investigacions prèvies que revisen aspectes de millora de l'autoconcepte i d'autoestima en situacions d'aprenentatge entre iguals i altres realitzats en l'àmbit de la tutoria entre iguals i la lectura.

Però aquests resultats només han pogut evidenciar millores estadísticament significatives de l'autoconcepte lector dels tutors. Alguns dels factors que poden haver contribuït a aquest desenvolupament són l'exercici del

propi rol de tutor que pot haver reforçat positivament l'autoconcepte lector en ser reconeguts com a models lectors pels iguals i haver incrementat els sentiments de competència lectora i les actituds positives per a la millora de l'aprenentatge; la participació i la contribució positiva en la millora de la comprensió lectora dels seus companys tutorats; la realització de lectures en veu alta acompanyades de l'escolta activa d'un igual (el tutorat), així com també les reflexions metacognitives, element clau en la formació de lectors competents realitzades entre iguals.

Referent a l'evolució de l'autoconcepte lector de l'alumnat tutorat i del que participa en la tipologia de tutoria recíproca, es manté el repte de millora. Aquest fet fa necessari que el professorat actuï decididament a ajudar els tutorats a prendre consciència de les seves millores en tant que lectors, fent-los atribuir al seu propi esforç, a part de l'ajuda del tutor, aquesta millora que es constata amb l'evolució que fan en comprensió lectora.

### Referències

- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. Londres: David Fulton Publishers.
- Burns, E. (2006). Pause, prompt and praise – peer tutored reading for pupils with learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 33 (2), 62-67.
- De Backer, L., Van Keer, H., i Valcke, M. (2012). Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education student's metacognitive knowledge and regulation. *Instructional Science*, 40 (3), 559-588.
- Duran, D. (2011). Aprender enseñando: un paradigma emergente. *Herramientas*, 110, 4-12.
- Duran, D. (coord.), Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Merino, E., Oller, M., i Utset, M. (2013). *Llegim i escrivim en parella. Un programa de tutoria entre iguals, amb implicació familiar, per a la competència lectora*. Bellaterra: Publicacions ICE de la UAB.
- Duran, D., i Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Català, G., Comes, G. i Renom, J. (2001). *Avaluació de la comprensió lectora. Vol II*. Barcelona: Graó.
- Fantuzzo, J., King, A., i Heller, R. (1992). Effects of reciprocal Peer Tutoring on Mathematics and School Children". *Component Analysis. Journal of Educational Psychology*, 84, 331-339.
- Flores, M., i Duran, D. (2013). Effects of Peer Tutoring on Reading Self-Concept. *International Journal of Educational Psychology*, 2 (3), 297-324.
- Jiménez, J., i O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5).
- Mandelman, S., Tan, M., Kornilov, S., Sternberg, R., i Grigorenko, E. (2010). The Metacognitive Component of Academic Self-Concept: The Development of a Triarchic Self-Scale. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 9 (1), 73-86.
- Melero, M.A., i Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos". Dins P. Fernández i M. A. Melero (Comps.). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI, 35-98.
- Moliner, L., Flores, M., i Duran, D. (2011). Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y de autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 209-222.
- Monereo, C., i Duran, D. (2001). *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Barcelona: Edebé.
- Rychen, D.S., i Salganik, L. H. (Ed.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona: Aljibe.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Topping, K. J. (1996). *Effective Peer Tutoring in Further and Higher Education* (SEDA Paper 95). Birmingham: SEDA.
- Valls, R., Soler, M., i Flecha, R. (2008). Lectura dialògica: interaccions que mejoren y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.