

UNA EXPERIÈNCIA DE TUTORIA ENTRE IGUALS A SECUNDÀRIA: EMPRAR LA DIVERSITAT DE L'ALUMNAT PER APRENDRE CATALÀ

David DURAN GISBERT

Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona

PARAULES CLAU: tutories entre iguals, diversitat lingüística, aprenentatge del català, ensenyament secundari.

1. SITUACIÓ SOCIOLINGÜÍSTICA I APRENTATGE ENTRE IGUALS

Des de fa alguns anys (Duran i Miquel, 2001), ens preocupa la presència a les aules de la primera generació de catalans no catalanoparlants: nois i noies nascuts a Catalunya, que han anat a escola catalana i que tenen projecte de vida a Catalunya però que, tot i que tenen competència escrita, eviten expressar-se en català. Catalans, néts molts d'ells d'immigrants espanyols, que han renunciat a l'ús oral del català.

I aquesta presència no és anecdòtica. No parlem d'un parell d'alumnes per grup classe. D'excepcions. Sovint són suficients per constituir agrupaments en què el castellà és la llengua d'expressió oral i dels quals altres companys que sí que tenen competència oral en català formen part adoptant, això sí, el castellà.

Des de la psicologia podem trobar alguns elements que ajuden a la comprensió d'aquest complex fenomen en la teoria de la socialització a través del grup (Harris, 2003), segons la qual s'ha sobrevalorat la influència de la família i dels adults. El principal agent socialitzador (incloent en l'exercici d'influència per a l'adopció de llengua) és el grup d'iguals. De poc servirà que els adults —la família o els professors— demanem als alumnes que parlin en català si el grup d'iguals ha decidit que el castellà (que reconeixen com a llengua de

prestigi en la seva cultura: videojocs, DVD, cinema, xats...) és la llengua d'expressió. Tirant llarg, aconseguirem el que els professors del franquisme van fer amb nosaltres: que l'espanyol oral es restringís a un ús formal quan el professor ens escoltava.

Si volem que els alumnes adquireixin una competència oral en català caldrà que ens plantegem canvis que afectin els grups d'alumnes. Tal com assenyalen Palou i Bosch (2005), cal pensar en una gestió dels espais comunicatius que afavoreixi la circulació de la paraula, que democratitzi les aules i superi la situació tradicional en què el professor monopolitza el discurs de la classe i en què les úniques interaccions rellevants són les establertes entre professor i alumne (Cros, 2002). Els alumnes han de tenir la possibilitat de construir un discurs oral amb sentit, que dins les aules és aquell que té a veure amb l'activitat prestigiada: l'ensenyament i l'aprenentatge.

Entenem que el foment de l'aprenentatge cooperatiu, en què els alumnes aprenen ajudant-se els uns als altres, pot permetre que les interaccions orals en català no siguin percebudes com a formalitats a les demandes del professor (de l'adult), sinó que esdevinguin un element prestigiat pel fet que són en el centre dels intercanvis entre els mateixos alumnes.

Els mètodes d'aprenentatge cooperatiu (entre ells, la tutoria entre iguals) ens poden ajudar a situar l'expressió oral en català entre les interaccions alumne-alumne i que el català adquireixi un element de prestigi entre els alumnes ja que és l'eina a través de la qual els alumnes aprenen ensenyant-se. Cal, això sí, compartir la capacitat mediadora —o capacitat d'ensenyar—, fins ara monopolitzada pel professorat, amb l'alumnat. Sabem però, tal com diu Wells (1999), que l'aprenentatge no depèn d'un flux unidireccional de coneixement de l'ensenyant i els estudiants, sinó més aviat de la capacitat de l'ensenyant de crear situacions en què els alumnes, cooperant, aprenen els uns dels altres.

2. LA TUTORIA ENTRE IGUALS, UNA PRÀCTICA INSTRUCTIVA EFECTIVA

La tutoria entre iguals (o tutoria entre alumnes) és un mètode d'aprenentatge cooperatiu basat en la creació de parelles, amb una relació asimètrica (un d'ells fa de tutor i l'altre de tutorat), amb un objectiu comú, conegut i compartit (com ara l'adquisició d'una competència curricular), que s'assoleix a través d'un marc de relació planificat pel professor (Monereo i Duran, 2001).

Per als qui ens dediquem a l'ensenyament resulta sobrer assenyalar que l'alumne tutor aprèn tant o més que el tutorat, ja que els docents sabem molt bé que ensenyar és la millor manera d'aprendre.

La tutoria entre iguals és àmpliament utilitzada en molts països (sota la denominació de *peer tutoring*) en tots els nivells educatius i àrees curriculars, i és recomanada per experts en educació (com l'Organització de les Nacions Unides

per a l'Educació, la Ciència i la Cultura [UNESCO]¹ o l'Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial) com una pràctica altament efectiva per a una escola per a tothom. Alguns autors la situen entre les deu pràctiques efectives (Walberg i Paik, 2000) o com un recurs que, combinat amb altres, és qualificat com «la forma d'instrucció més efectiva» (Madden *et al.*, 1991: 594).

La riquesa de pràctiques de la tutoria entre iguals ha donat lloc a una àmplia gamma d'aplicacions. Així podem trobar tutories entre alumnes de diferent edat (*cross age tutoring*) o bé parelles de la mateixa edat o curs (*same age tutoring*). I dins d'aquestes darreres, podem distingir entre tutories fixes i tutories recíproques (en les quals els rols de tutor i tutorat s'intercanvien periòdicament).

3. UNA EXPERIÈNCIA A SECUNDÀRIA: EL CRÈDIT VARIABLE «ENSENYAR I APRENDRE»

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

La primera posada en marxa del crèdit va tenir lloc a l'IES Can Puig i va ser recollida en el treball *Instantànies: Projectes per atendre la diversitat escolar*, que va merèixer el Premi de Pedagogia Rosa Sensat 1997 (Monereo *et al.*, 1998). Durant el curs 1998-1999, vam posar en pràctica i avaluar el crèdit en diferents centres i amb tipologies diverses d'alumnat. Els resultats d'aquestes experiències (Duran, 2000) i l'anàlisi dels materials —que més endavant comentarem— ens van fer pensar que la tutoria entre iguals (i, en concret, el crèdit variable «Ensenyar i aprendre») constitueix un instrument extremament útil per a l'atenció a la diversitat, basat en el poder de col·laboració entre alumnes i l'ús positiu de les diferències de nivell a l'aula.

El crèdit ha donat lloc a diverses investigacions en què hem pogut comprovar la incidència positiva sobre l'autoestima dels alumnes que fan de tutors i la satisfacció amb l'ajut pedagògic dels alumnes tutorats (Duran i Monereo, 2003); així com

1. Hem fet una traducció al català del text *Tutoring* de Keith TOPPING, que forma part de les «Educational Practices Series», que l'Acadèmia Internacional d'Educació promou en col·laboració amb la UNESCO. El llibret està disponible en línia a: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001254/125454e.pdf>.

els patrons i estils interactius dins les parelles, que situen la cooperació com l'element central per explicar l'aprenentatge entre iguals (Duran i Monereo, 2005).

Les aplicacions del crèdit han mostrat des de la pràctica que és possible emprar les diferències entre els alumnes (en aquest cas, de nivell de coneixements respecte del català) com una font d'aprenentatge i es veu, així, la diversitat entre l'alumnat com un fet positiu del qual podem treure profit pedagògic. Es tracta d'activar la capacitat mediadora de l'alumnat, una energia que tot docent té de manera inesgotable a les seves aules, de manera que els alumnes no només aprenuin del professor, sinó també dels companys i companyes.

3.1. Formació inicial de l'alumnat

La recerca sobre tutoria entre iguals ha demostrat que com més estructurada és la interacció entre tutor i tutorat, com més tancat sigui el guió que regula el que ha de fer cada membre de la parella, millors són els resultats (Topping i Ehly, 1998). Conscients d'això, el crèdit variable «Ensenyar i aprendre» opta per un marc de relacions tutor i tutorat altament estructurat que assegura que, en tot moment, ambdós alumnes saben què han de fer.

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

3.2. Creació de les parelles

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

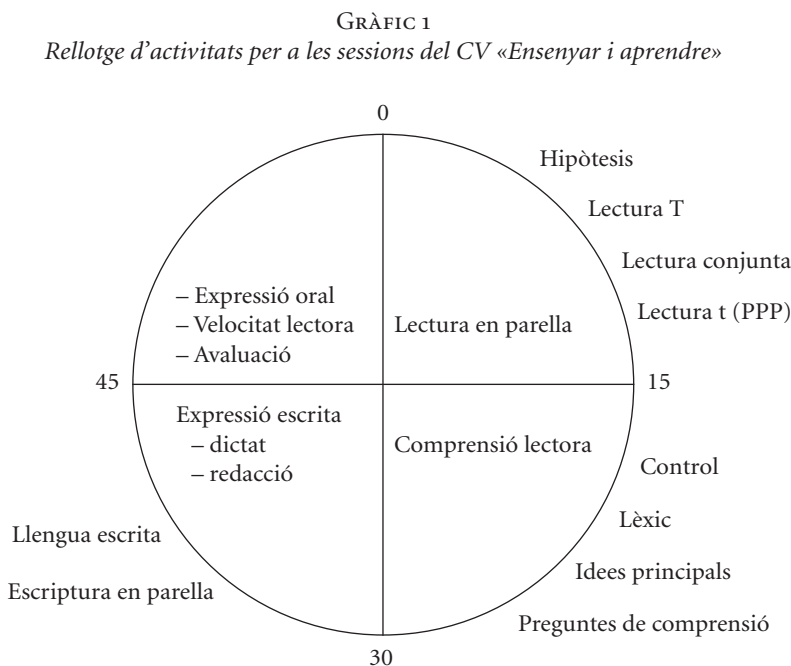
Si hem optat per un format de tutoria entre iguals amb alumnes de diferents edats o cursos (*cross age tutoring*), pot ser pertinent recordar que els estudis revisats (Baudrit, 2000) recomanen que la diferència de coneixements o competències entre tutor i tutorat no sigui tan gran que acabi fent que l'alumne tutor s'avorreixi. Tant si l'aparellament es fa utilitzant les notes obtingudes en el darrer crèdit comú de català, com si es fa a partir dels resultats d'una prova de competència lingüística, cal propiciar una «distància» entre tutor i tutorat similar en totes les parelles. Per fer-ho convé tenir en compte que l'alumne amb millor qualificació de cada grup s'aparelli amb el seu homònim de l'altre grup.

En el cas de tutoria entre iguals amb alumnes del mateix curs existeix la possibilitat de crear tutories de rol recíproc, en les quals tutor i tutorat alternen els papers a cada sessió, o bé a cada setmana, per exemple. En aquest cas, el de la

tutoria recíproca, convé crear les parelles de manera que els components tinguin un nivell de competència com més similar millor.

3.3. Activitats per sessió

Un cop fetes les sessions de formació prèvia de l'alumnat i constituïdes les parelles, el crèdit adopta una estructura d'activitats constant durant tot el seu desenvolupament. En el nostre cas hem optat per l'organització que es presenta en el gràfic 1 (però cal prendre-la com una exemplificació: podria haver estat una altra i, de fet, caldria que el professorat l'ajustés al seu context).



A cada sessió (d'una hora) les activitats se succeeixen en blocs de quinze minuts. Com que el crèdit variable «Ensenyar i aprendre» adopta l'horari genèric de tres sessions setmanals, en cada sessió es fan quatre blocs d'activitats. Les tres primeres són fixes per a cada sessió i l'última es va alternant. De manera que l'avaluació es reserva per a l'última sessió de la setmana.

Avançat el crèdit, quan les tasques implicades per a cadascun dels alumnes estan assentades i formen part de la rutina, es transfereix progressivament a les parelles la possibilitat de flexibilitzar el temps dedicat a cada bloc, en funció de les necessitats específiques.

A l'inici de la sessió, el professor repartirà la fitxa d'activitat² (text breu de diferent tipologia que planteja diversos exercicis de comprensió, expressió escrita i expressió oral). Habitualment, la fitxa d'activitat es reparteix entre els alumnes tutorats, ja que als tutors se'ls dona en la sessió anterior per tal que la preparin.

En el primer quart d'hora, l'activitat gira entorn de la lectura. Es demana a la parella que s'interrogui sobre les característiques del text que té al davant, que faci una hipòtesi inicial del contingut i que activi els coneixements previs entorn de tema. La lectura en parella és iniciada pel tutor, que llegeix en veu alta el text i actua com a model. A continuació, ambdós alumnes llegeixen en veu alta i el tutor marca la velocitat, la pronúncia i l'entonació. Després llegeix l'alumne tutorat i el tutor aplica el mètode PPP (*pause, prompt and praise*), que nosaltres hem traduït per *pausa, pista i premi*. Aquesta tècnica de lectura en parella (Wheldall i Colmar, 1990) consisteix a fer notar l'error al tutorat, esperar uns segons perquè ell mateix el corregeixi i, si no és així, oferir una pista o, finalment, l'opció correcta. Sempre finalitza amb un reforç social positiu per part del tutor: una frase de suport o un gest d'encoratjament.

Al quart següent, les activitats se centren en la comprensió del text. Després de reflexionar sobre si s'ha complert la hipòtesi inicial o no, es resolen activitats de comprensió de diferent nivell de dificultat (literal, inferencial i d'anàlisi o valoració), que varien segons el text.

Al tercer quart d'hora, les activitats giren entorn de l'expressió escrita i s'exer-citen aspectes propis de la llengua escrita (elements no lingüístics, convencions calligràfiques, ortogràfiques, de puntuació i sintaxi) i de la gramàtica i el lèxic. Per tal de facilitar aquest procés d'escriptura en parella, es proporciona als alumnes una pauta adaptada del mètode d'escriptura cooperativa *paired writing*, dissenyat per Topping (1995). Aquesta pauta orienta en els passos —que no han de ser seqüencials— del procés d'escriptura i guia en la presa decisions del grau de suport que ofereix el tutor en cadascun d'aquests.

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

Veiem doncs que la interacció entre tutor i tutorat s'estructura a través de les fitxes d'activitat. A més, aquestes fitxes tenen la funció de servir d'exemples als alumnes tutors perquè, un cop hi estan familiaritzats, siguin ells mateixos qui elaborin materials similars que, prèvia supervisió per part del professor, seran utilitzats a l'aula.

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

3.4. Autoavaluació de la parella

Setmanalment, com s'ha dit, la parella d'alumnes valora el progrés acadèmic dels dos components. Ajudats d'una pauta, els dos alumnes es posen d'acord sobre la necessitat de millora o l'estat satisfactori en diferents aspectes referits a la lectura, la comprensió, l'expressió escrita, l'expressió oral i la velocitat lectora. També es valora l'actuació de l'alumne tutor: modelatge, explicacions, reforç i control. A més, en l'apartat d'observacions se'ls demana que es proposin objectius per a la propera setmana. Aquestes propostes abracen repassar continguts complementaris, millorar aspectes relacionals, augmentar l'atenció...

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

3.5. Criteris i activitats per a l'avaluació

L'avaluació del progrés de les parelles i dels alumnes es fa tenint en compte la informació provinent de diferents fonts. A més de les que vulgui incorporar el professorat, suggerim: l'avaluació inicial individual; el seguiment de l'autoavaluació en parella setmanal, amb la valoració dels progressos i els objectius que cada parella es proposa; les observacions de les parelles i el registre de l'actuació conjunta; les fitxes d'activitat elaborades pels alumnes tutors; la prova final individual, i els dossiers de les parelles, que recullen el treball del tutor i el tutorat.

Cal fer notar que la gestió de l'aula en les sessions de tutoria permet al docent fer actuacions que la gestió tradicional dificulta: l'atenció individual dels alumnes i, sobretot, l'avaluació continuada.

4. INCONVENIENTS DE LA TUTORIA ENTRE IGUALS

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

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

errònia que reforci els errors, o mostrar impaciència i dir al tutorat la resposta o fer la tasca per ell, cosa que redueix les oportunitats d'aprenentatge.

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

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- BAUDRIT, Alain (2000). *El tutor: Procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.
- CROS, Anna (2002). «Elementos para el análisis del discurso en las clases». *Cultura y Educación*, vol. 14, núm. 1, p. 81-97.
- DURAN, David (2000). «Tutoría entre iguales: Un recurso para atender a la diversidad». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 288, p. 36-39.
- DURAN, David; MIQUEL, Ester (2001). «Ens preocupa». *Avui* (26 febrer).
- DURAN, David; MONEREO, Carles (2003). «Incidència de la tutoria entre iguals, fixa i recíproca, en alguns factors afectius i relacionals». *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 7, núm. 2, p. 114-126.
- (2005). «Styles and sequences of cooperative interactions in fixed and reciprocal peer tutoring». *Learning and Instruction*, vol. 15, p. 179-199.
- DURAN, David; TORRÓ, Jordina; VILÀ, Joaquim (2003). *Tutoria entre iguals: Un mètode d'aprenentatge cooperatiu per a la diversitat*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.
- DURAN, David; VIDAL, Vinyet (2004). *Tutoría entre iguales: De la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- HARRIS, Judith Rich (2003). *El mito de la educación*. Barcelona: Mondadori.
- MADDEN, Nancy [et al.] (1991). «Success for all». *Phi Delta Kappan*, vol. 72, núm. 8, p. 593-599.
- MELERO, María Ángeles; FERNÁNDEZ, Pablo (1995). «El aprendizaje entre iguales: El estado de la cuestión en Estados Unidos». A: FERNÁNDEZ, Pablo; MELERO, María Ángeles [ed.]. *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI, p. 35.
- MONEREO, Carles; DURAN, David (2001). *Entramats: Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Barcelona: Edebé.
- MONEREO, Carles [et al.] (1998). *Instantànies: Projectes per atendre la diversitat educativa*. Barcelona: Edicions 62.
- PALOU, Juli; BOSCH, Carmina [coord.] (2005). *La llengua oral a l'escola*. Barcelona: Graó.

- TOPPING, Keith (1995). *Paired reading, spelling and writing: The handbook for teachers and parents*. London: Cassell.
- (1996). *Effective peer tutoring in further and higher education*. Birmingham: SEDA Paper.
- TOPPING, Keith; EHLI, Stewart [ed.] (1998). *Peer-assisted learning*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- WALBERG, Herberth; PAIK, Susan (2000). *Effective educational practices*. Ginebra: International Academy of Education.
- WELLS, Gordon (1999). *Dialogic inquiry*. Cambridge: University of Cambridge.
- WHELDALL, Kevin; COLMAR, Susan (1990). «Peer tutoring for low-progress readers using pause, prompt and praise». A: FOOT, Hugh; MORGAN, Michelle J.; SHUTE, Rosalyn H. [ed.]. *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons, p. 117.