

# La participació de les famílies en un programa de tutoria entre iguals per a la millora de la competència lectora

David Duran i Maite Oller

**Resum:** L'article presenta *Llegim en parella*, un programa educatiu basat en la tutoria entre iguals per a la millora de la competència lectora. Amb una concepció àmplia de tutoria entre iguals, el programa combina les parelles d'alumnes (a l'escola) i les parelles compostes per un alumne i un membre de la família que actua com a tutor de lectura des de casa. Després de revisar els principis del programa, es presenten els resultats obtinguts en la posada en marxa, des de la perspectiva de la implicació familiar. Donar instruments a les famílies perquè puguin recolzar l'aprenentatge escolar dels seus fills des de casa pot ser un pas necessari per a l'habilitació d'espais familiars que ajudin a l'èxit escolar.

**Abstract:** The article presents *Llegim en Parella*, an educational program based on peer tutoring with the aim to improve the reading competence. With a broad conception of peer tutoring, the program combines paired pupils –within the school– and pairs composed by a pupil and a member of his family who acts as a reading tutor from home. After revising the program principles, the article shows the results obtained, based on a family involvement perspective. Giving the families tools to support the school learning of their children from home, can be a necessary step to set family spaces that could help with the school success.

**Descriptors:** Aprenentatge cooperatiu. Atenció a les diversitats. Tutoria entre iguals. Implicació familiar.

## Llegim en parella, un programa basat en la tutoria entre iguals per a la comprensió lectora

*Llegim en parella* és un programa educatiu que impulsa el Grup d'Aprenentatge entre Iguals de l'ICE de la UAB, basat en la tutoria entre iguals: parelles de persones, cap d'elles professora professional de l'altra, que aprenen a través d'un marc d'activitats estructurades. El tutor aprèn perquè ensenyar és una bona manera d'aprendre, i el tutorat, perquè rep un ajut ajustat i permanent del seu tutor. Aquesta definició àmplia de tutoria entre iguals ens permet combinar la tutoria entre alumnes i la tutoria familiar (pare o mare que fa de tutor del seu fill o filla).

La tutoria entre iguals és profusament utilitzada en molts països (sota la denominació de *Peer Tutoring*), en tots els nivells educatius (des de l'infantil a l'universitari) i àrees curriculars. Experts en educació, com l'Agència Europea per a l'Educació Especial o la UNESCO (TOPPING,

2000), la recomanen com una pràctica altament efectiva per a l'escola inclusiva. Com altres mètodes d'aprenentatge cooperatiu, la tutoria entre iguals no només reconeix les diferències entre els alumnes, sinó que en treu profit pedagògic: és gràcies al fet que els membres de la parella són diferents i tenen diferent nivell de coneixements que podran aprendre. En aquest sentit, les pràctiques de tutoria entre alumnes poden mostrar que la diversitat és un element positiu i que la inclusió dels alumnes amb més necessitat d'ajut pot ser una bona oportunitat per a l'aprenentatge de tots.

Però la tutoria entre iguals no és una pràctica escolar desconeguda per nosaltres. Els mestres i les nostres escoles l'han emprat en el passat (pensem només en els rics usos de les diferències dins l'aula unitària de l'escola rural) i és cada vegada més utilitzada en l'actualitat. Tot i així, la tradició escolar, que portava al professor a monopolitzar la capacitat de mediar (d'ensenyar), en dificulta sovint un ús més regular i sistemàtic. Per tal de

facilitar la incorporació d'aquesta estratègia instructiva dins del banc de recursos metodològics del professorat i de les escoles, s'han dissenyat materials per a la tutoria entre iguals centrats, fins al moment, en l'ensenyament i aprenentatge del català (DURAN, TORRÓ i VILAR, 2003) i del castellà (DURAN i VIDAL, 2004). Les múltiples experiències que se n'han derivat (DURAN, 2006) ens permeten veure, també des de la pràctica, que val la pena mobilitzar la capacitat mediadora de l'alumnat, per tal de convertir les aules en comunitats d'aprenentatge on els alumnes no només aprenen de les ajudes del professor, sinó sobretot de les ajudes mútues que s'ofereixen.

L'objectiu de *Llegim en parella* és la millora de la competència lectora, un element clau per a l'èxit escolar de l'alumnat. Llegir és un procés d'interacció entre el lector i el text a partir del qual el lector intenta satisfer els objectius que en guien la lectura (SOLÉ, 1992). Exceptuant situacions molt concretes, la lectura implica comprendre el text escrit. Aquesta perspectiva concep el lector com un subjecte actiu i planteja que la lectura i les estratègies de comprensió requereixen un ensenyament deliberat (per part d'un mestre o d'un lector més competent) que s'ha d'estendre al llarg de tota l'escolaritat i que ha d'implicar tota l'escola (i la comunitat educativa).

Les estratègies que cal ensenyar perquè els alumnes aprenguin a comprendre textos inclouen, si seguim Solé, reconèixer els propòsits de lectura i activar els coneixements previs; centrar-se en informacions essencials; avaluar la consistència entre el contingut del text i els coneixements previs; recapitular i interrogar-se per comprovar la comprensió; i, finalment, elaborar inferències, com interpretacions, prediccions o conclusions. L'exploració del món de l'autor, l'anàlisi del gènere discursiu i l'establiment de prediccions poden ajudar a fomentar la comprensió crítica (CASSANY, 2006).

Seguint aquestes orientacions, el programa *Llegim en parella* intenta crear situacions de comprensió lectora autèntiques i, per fer-ho, presenta textos reals, extrets de l'entorn de vida quotidiana de l'alumnat. Els textos, que es presenten en els fulls d'activitat que estructuraven la interacció dins de la parella, se seleccionen en funció de la varietat de formats, la complexitat (una mica per sobre del nivell general de comprensió lectora dels tutorats) i l'interès dels continguts.

Si bé els fulls d'activitat són inicialment confeccionats pel professorat, ben aviat s'estimula que els alumnes aportin textos i, finalment, es demana als alumnes tutors que elaborin els fulls per a les respectives parelles.

Els fulls d'activitat responen a l'estructura interactiva de la sessió de tutoria entre iguals, que consta de tres

apartats. En el previ, abans de llegir, es formulen preguntes que ajudin a explorar les característiques del text, a fer hipòtesis del contingut i activar coneixements previs, amb l'objectiu de predisposar a nivell motivacional a la lectura i a establir llaços de significativitat amb la nova informació.

A continuació, tutor i tutorat segueixen la tècnica de lectura en parella PPP o *Pause, Prompt & Praise* (WHENDALL i COLMAR, 1990), a través de la qual, si cal, el tutor llegeix prèviament el text en veu alta (actuant com a model); després llegeixen junts; i, tot seguit, llegeix el tutorat i el tutor assenyala amb una Pausa els errors i ofereix Pistes perquè el tutorat trobi per ell mateix la resposta i finalment, darrera P, dóna un Premi, que és un ànim a continuar amb la tasca.

Després de llegir, es formulen preguntes o activitats per comprovar la comprensió, per promoure la reflexió sobre les hipòtesis inicials, que faciliten la identificació de les idees principals i de la intencionalitat de l'autor.

Finalment, es proposa una lectura expressiva, per part del tutorat, amb l'apropiació del text a partir de la comprensió profunda del seu significat i s'indiquen algunes activitats d'ampliació, que animen la parella a seguir dialogant sobre la temàtica.

### **Les famílies com a tutores de lectura**

Un component essencial de *Llegim en parella* és la implicació familiar. Tot i tenir, lògicament, un caràcter voluntari, l'objectiu d'implicar les famílies en el programa, a través d'esdevenir tutors de lectura a casa, n'és un dels reptes principals.

La influència que la implicació activa de les famílies té sobre l'èxit escolar dels fills i filles ha estat prou fonamentada en la literatura científica. En una revisió sobre la temàtica, Martínez (1992) conclou que, quan les famílies s'impliquen activament en el centre escolar, no només els seus fills incrementen el rendiment acadèmic, sinó que, a més, el centre millora la qualitat de l'ensenyament. No és estrany que les propostes de millora escolar cap a l'educació per a tothom, com ara l'Índex per a la inclusió (BOOTH i AINSCOW, 2002), impliquin activament les famílies en el procés de canvi. El treball conjunt de mestres i famílies és essencial, perquè sembla provat que l'eficàcia de les relacions família-escola, cal veure-la no sols pel suport que els alumnes reben, dels mestres i dels familiars, respectivament, sinó sobretot per la percepció per part de l'alumne d'un continu en els objectius educatius proposats en ambdós contextos (MARTÍNEZ, 2004).

Els resultats de les investigacions, com les que s'han dut a terme al Regne Unit (OFSTED, 2001) indiquen els efectes positius que la participació familiar té sobre l'alumnat: en el desenvolupament del llenguatge, en el rendiment acadèmic de matemàtiques i llengua, en la conducta i els valors, en la confiança i l'autoestima, en la creació de la consciència de l'aprenentatge al llarg de la vida i en el gust per l'aprenentatge col·laboratiu. Així mateix, també s'han constatat millores per a les mateixes famílies: en competència lingüística i matemàtica; facilitat per participar en activitats formatives; augment de la confiança en la relació amb l'escola, amb els mestres i el sistema educatiu; comprensió del desenvolupament del fill i millor relació; ajuda més efectiva a l'aprenentatge i aprofundiment de les relacions familiars.

Aquesta influència positiva de la implicació familiar ha portat les escoles a esforçar-se per crear bons mecanismes de comunicació i a oferir formes variades de participació, tant en la presa de decisions de la gestió institucional com, cada vegada més freqüents, en les mateixes activitats d'ensenyament i aprenentatge (PALACIOS, 1997). Però aquest esforç de trobar punts d'encontre i participació ha ensopegat amb molts obstacles, alguns provinents de l'escola mateixa (per una tradició que deixava la família fora de la institució) i d'altres derivats del fet que la família sigui, com plantegen Máiquez, Rodríguez i Rodrigo (2004), l'única institució educativa en la qual els adults no reben formació per millorar les seves competències i recursos.

Segons una revisió de diversos autors, Ferrer i Martínez (2005) assenyalen que els principals obstacles de la participació familiar són les experiències negatives prèvies en el marc escolar, la manca de temps, el desconeixement dels mecanismes de participació, la poca acomodació de les pràctiques escolars a la diversitat de famílies, la diferència de registre entre el llenguatge dels mestres i les famílies, el poc temps i recursos dels mestres destinats a promoure la participació i la manca de formació dels mestres en matèria de treball i col·laboració amb les famílies.

En aquest sentit, sembla del tot necessari disposar d'instruments que permetin que les escoles i els mestres puguin oferir recursos a les famílies en estratègies d'estimulació i acompanyament dels seus fills en l'aprenentatge i en els estudis, amb l'objectiu d'afavorir la creació d'ambients familiars que fomentin en els infants i joves el desenvolupament d'actituds positives cap a l'aprenentatge i la generació d'expectatives d'èxit escolar (MARTÍNEZ, 2004).

En definitiva, es tracta de donar oportunitats de formació a les famílies, des de les escoles, per contribuir de forma col·laborativa al desenvolupament de l'infant. La revisió de la recerca sobre programes formatius per a pares i mares (FERRER i MARTÍNEZ, 2005) indica algunes característiques que cal considerar:

- Els programes que ensenyen les famílies a millorar la qualitat de l'estimulació cognitiva i verbal i a donar suport acadèmic produeixen efectes en el desenvolupament intel·lectual dels infants.
- Quan els pares aprenen sistemes per guiar el temps fora de l'escola dels seus fills, els resultats acadèmics milloren.
- Quan els centres ensenyen a les famílies formes de reforçar l'aprenentatge acadèmic des de la llar, augmenta la motivació i l'assistència.
- Llegir en família millora la competència i l'interès per la lectura.
- Els programes amb participació conjunta de pares i mares i fills o filles són més eficaços que aquells en què només participen pares i mares.

En línia amb el que s'ha assenyalat i amb la voluntat d'enriquir o de complementar el ventall de propostes que les escoles fan a les famílies, i que sovint requereixen que les famílies «vagin» a l'escola, voldríem subratllar ara la possibilitat que les famílies donin suport als aprenentatges escolars dels seus fills o filles des de casa. Es tracta de compartir el rol de mestre amb els pares (OLIVA i PALACIOS, 1998). Wolfendale i l'opping (1996) recullen treballs que mostren la influència positiva sobre el rendiment escolar, quan els membres de la família (pares, avis o germans) acompanyen l'aprenentatge des de la llar.

Troben treballs molt interessants que formen les famílies en l'ús d'una estructura d'interacció, recolzada en materials específics, que permeten que els pares o mares puguin aprendre amb els seus fills o filles en connexió amb les competències bàsiques escolars. Tutories familiars en l'àmbit de la lectura (TOPPING i HOGAN, 1999), que han donat lloc a interessants programes com *Read On*; tutories familiars en ciències o matemàtiques (TOPPING i BRAMFORD, 1998) o, fins i tot, experiències en l'ús de la tutoria entre iguals (entre pares i fills) per millorar la lectura, en contextos interculturals, en els quals l'adult ensenya la llengua familiar i l'infant la de l'escola (GREGORY, 1996).

Sobre la tècnica de lectura en parella PPP, a la qual ens hem referit anteriorment, Toomey (1993) fa una comparació del seu ús per part de tutors familiars, en relació a

altres tècniques (escoltar el fill mentre llegeix i *Paired reading*), i conclou que pot ser efectiva per a alumnes amb dificultats de lectura.

### **Una experiència de Llegim en parella**

Durant el curs 2005-06 es va dur a terme una prova pilot de *Llegim en parella*, al CEIP Riera de Ribes, de Sant Pere de Ribes, al Garraf. Es tracta d'una escola pública, de doble línia, amb un projecte educatiu, compartit amb la comunitat educativa, que recull com a línia essencial la necessitat d'implicació de les famílies en l'activitat escolar. Per tal de promoure-la, a més de potenciar la participació institucional a través d'un consell escolar decisor i de comissions de treball mixtes (mestres i famílies), l'escola estimula la col·laboració de les famílies en els treballs de projectes, l'ajuda quotidiana en els racons o l'avaluació del progrés de l'alumne, compartit entre la família i el professorat.

Tot i així, les variades ofertes de participació familiar que el centre brindava tenien com a denominador comú el fet que eren les famílies les que anaven al centre. De fet, feia temps que havia anat sorgint, per part d'algunes famílies, la demanda d'orientacions per donar suport a l'aprenentatge escolar des de casa. La posada en pràctica de *Llegim en parella* pretén completar el ventall de propostes d'implicació familiar i ajudar les famílies a actuar de tutores de lectura des de la llar.

L'experiència es va dur a terme amb els alumnes de cycle superior (els dos grups classe de 5è i el de 6è), durant dos mesos del segon trimestre, a raó de dotze sessions de trenta minuts i es va animar les famílies a fer també dotze sessions paral·leles des de casa.

Si ens centrem en el component familiar del programa, és important comentar la captació de les famílies, la configuració de les parelles, així com la formació inicial i el seguiment per garantir prou seguretat perquè pares i mares puguin participar amb èxit.

Pel que fa al primer aspecte, les famílies van ser informades de la posada en marxa del programa a les reunions de nivell (octubre) i d'aula (desembre). Més endavant, poc abans de començar, l'escola va repartir una circular informativa sobre el programa i els seus avantatges, va oferir la possibilitat de desenvolupar-lo a casa i va insistir en el fet que es duria a terme simultàniament a l'escola, mitjançant la tutoria entre alumnes. A més, es va parlar individualment amb aquelles famílies que les mestres creien que ho podien necessitar, per tal d'animar-les a participar en el programa. Aquesta necessitat

podia venir de la baixa competència lectora dels seus fills o d'haver demanat ajut per millorar la dinàmica del suport escolar.

Per a la configuració de les parelles de tutoria familiar es va optar per una perspectiva àmplia, de manera que el tutor familiar podia ser la mare o el pare, els avis, els germans grans, altres familiars o personal familiar de suport, com ara les cangurs.

La formació inicial de les famílies, peça clau per a l'èxit, es va concretar en una reunió inicial i en possibilitats de seguiment durant el desenvolupament per a les famílies que manifestaven dubtes. La reunió inicial tenia com a objectiu presentar el programa i els seus objectius, així com el funcionament concret i el material (activitats de cada sessió, fulls d'activitat, pauta de progrés i consells per al tutor familiar). A més, es constituïa en un espai per resoldre o aclarir els dubtes que sorgissin.

Al final del programa, es va fer una reunió final, amb el propòsit de recollir les aportacions de valoració en la línia d'enriquir i d'aprofundir l'experiència, tot comparant les diverses vivències. De totes dues es recullen els aspectes més rellevants en el capítol següent de resultats.

### **Resultats de la implicació familiar**

Centrats en els resultats de la prova pilot del programa *Llegim en parella*, pel que fa a la tutoria familiar, cal començar assenyalant que han estat 34 les famílies que han dut a terme el programa amb els seus fills i filles, un 68% del total de l'alumnat que participava en el programa. Aquest nivell de participació, que estimem força alt, està en la línia del que acostuma a ser habitual en el centre, en comparació per exemple amb les reunions. Potser el més interessant és que, en aquesta ocasió, s'ha aconseguit implicar famílies que no participen en els canals habituals.

Les fonts i els instruments de recollida d'informació han estat diversos i complementaris. Pel que fa a les famílies, s'ha utilitzat un qüestionari d'avaluació final del programa, que han respost 23 famílies; també s'ha recollit informació de les aportacions de les sessions de seguiment de les famílies i s'ha completat amb enregistraments de les sessions de treball i entrevistes a una mostra de famílies. Pel que fa a l'alumnat, hem recollit informació del qüestionari de valoració final, complementat amb entrevistes a una mostra de nens i nenes.

Abans d'entrar en la descripció i l'anàlisi dels aspectes més rellevants del programa, volem comentar dos

aspectes previs. En primer lloc, cal assenyalar que no totes les famílies diuen haver fet el total de fulls d'activitat. De les 23, només 11 manifesten haver completat els 12 fulls. Les 12 famílies restants es distribueixen de la manera següent: 2 han fet 10 fulls; 3 n'han fet 8; 4 n'han fet 5 i 3 n'han fet només 3. De fet, les mateixes famílies manifesten, tant en les sessions de seguiment com en el qüestionari, que l'hàbit de constància en la realització dels fulls ha estat un dels aspectes més difícils d'assolir. Quan, en les entrevistes, preguntàvem a les famílies sobre aquest fet, al·legaven que en general hi ha poc temps i costa seguir el calendari; una comenta que «de vegades has de ser flexible i si aquell dia no és l'adequat canviar-lo per un altre. O si has començat i hi ha interrupcions, deixar-ho i reprendre-ho en una altra ocasió». Una altra mare entrevistada ens diu que «en les primeres sessions era més difícil complir amb el calendari, però en sessions posteriors ja agafes l'hàbit i va molt millor». De fet, en les sessions de seguiment, les famílies preguntaven si es podia ser flexible en el calendari i en l'horari. Les mestres orientaven a fer alteracions només quan fos imprescindible i insistien en la importància de crear un hàbit de treball conjunt. A les entrevistes, els alumnes manifesten que els pares i les mares tenen molta feina i que els veuen poc; i que ells mateixos disposen de poc temps per a l'activitat familiar plantejada. Així, una nena comenta: «jo tinc moltes activitats extraescolars que em donen molta feina i llavors em queda poc temps per a altres coses, com ara el programa *Llegim en parella*.»

En segon lloc, cal dir que els membres familiars que han assumit el paper de tutor de lectura del seu fill o filla han estat majoritàriament les mares. Així, dels 34, 30 han estat mares, 1 pare i 3 altres membres (dos germans i una àvia). A les sessions de seguiment de famílies, es va demanar en diverses ocasions si es podia anar alternant el tutor familiar. Es va aconsellar que fos el mateix, tret que això impedís realment participar en el programa.

El primer aspecte en què ens detindrem és la valoració que fan les famílies sobre el que elles mateixes han après fent de tutor de lectura del seu fill o filla. Totes les famílies, excepte una, manifesten que el rol que han desenvolupat els ha permès aprendre. Els comentaris més habituals giren al voltant d'haver millorat la pràctica de lectura en català. 4 famílies també opinen que han millorat pel que fa a saber ajudar els seus fills i filles en l'aprenentatge, amb frases com «ara sé que puc ajudar la meua filla a trobar solucions als dubtes sense donar-li jo la resposta immediatament; li deixo temps i sé que he de tenir més paciència» i manifesten haver

tingut ocasió de conèixer més a fons els seus fills i filles en el vessant intel·lectual i/o acadèmic. També en aquest aspecte (l'aprenentatge del familiar tutor), 6 famílies posen de manifest l'oportunitat que els ha donat el programa de dialogar amb els seus fills i filles sobre els diferents temes que es reflectien en les diverses lectures proposades. Una mare, en l'entrevista, comenta que «vaig parlar amb la meua filla gran de l'anorèxia, que és un tema de molta actualitat, i vaig veure que ho agràia molt i sabia moltes coses; de vegades volem fer sempre les coses junts a la família i no ens adonem que els nostres fills tenen edats i interessos diferents». En els enregistraments de les sessions de treball, també s'ha posat molt de manifest l'aprenentatge del tutor en la preparació prèvia del full d'activitats. Cal fer notar que, malgrat que les famílies disposaven de clau de respostes, en general s'ha observat una preparació prèvia, tal com s'aconsellava. A l'entrevista, una mare comenta que «jo em preparava prèviament el full, però si després no sabia una cosa no em preocupava, ho reconeixia i ho buscava després».

El segon aspecte fa referència als possibles avantatges de l'ajut familiar respecte al del mestre. La pràctica totalitat de famílies consideren que els avantatges més clars fan referència a poder tenir una relació més individual i a posar exemples més propers. A les entrevistes fan comentaris com «a casa tenim més vivències compartides». Algunes famílies diuen: «nosaltres els podem oferir un suport més ajustat.» Els nens i les nenes també assenyalen avantatges de l'ajuda acadèmica que reben per part del familiar tutor. Així diuen: «m'ajuda de manera diferent, d'altres maneres», «és bona mestra, fa bé el paper i m'explica les coses que no entenc», «em coneix més i l'entenc molt bé» i «no és d'aquí i ho ha fet molt bé». A les entrevistes, posen de manifest la importància que té per a ells que el pare o la mare estigui una estona només per a ells, és a dir un tracte més personalitzat que el que en general poden rebre de l'ajuda docent a l'aula.

Un tercer aspecte fa referència a la utilitat del programa. La majoria de famílies comenten que els ha servit per millorar la comunicació amb el seu fill o filla. Quan a les entrevistes preguntem en què noten aquesta millora, hi ha mares que ho atribueixen al clima relaxat i l'exclusivitat a què ens referíem abans, la creació d'un marc facilitador de la comunicació. La majoria (15 famílies) també opinen que els ha servit per millorar el coneixement del nen o la nena com a estudiant. Així mateix, coincideixen majoritàriament en el fet que els seus fills i filles han millorat en la pronunciació, l'entonació i la comprensió lectora. Aquesta percepció d'utilitat per a

l'aprenentatge curricular és compartida amb la que manifesten els nens i les nenes, que comenten: «he après a llegir millor que abans» i «he après a comprendre textos».

En canvi, hi ha una opinió dividida quan es demana a les famílies si el programa els ha servit per establir espais de lectura i de treball acadèmic a casa. Aquest resultat pot tenir a veure amb la dificultat, ja esmentada, que algunes famílies han tingut per establir una constància en les sessions de tutoria, sense la qual, òbviament, no es pot valorar aquest apartat positivament.

Pel que fa als processos afectius que ha despertat la realització del programa, més de la meitat de les famílies manifesten que l'experiència ha estat molt gratificant i positiva, que s'han sentit bé i més a prop del seu fill o filla. Així, una mare ens deia: «en ser només la meva filla i jo, s'ha creat un marc de complicitat.» Algunes famílies diuen que el desenvolupament del paper de tutor els ha fet sentir-se més identificades i implicades amb la tasca dels mestres i de l'escola. «Ara entenc una mica millor les mestres», diu una mare. Quan es demana a les famílies com creuen que s'han sentit els seus fills i filles, la majoria diuen paraules com «tranquil», «còmode», «confiat», «segur», «valorat», «content», «agraït» i «bé en general». Només dues famílies comenten que els seus fills s'han sentit estranys i una, poc entusiasmada. Els nens i les nenes a les entrevistes coincideixen amb els sentiments que exposen les famílies i afegeixen que han augmentat la confiança en ells mateixos i amb les seves famílies.

Finalment, en referència als aspectes emocionals, cal aturar-se en un aspecte que va ser motiu de força diàleg en les sessions de seguiment. Algunes famílies mostren temors de saber menys que els seus fills o filles, principalment aquelles amb un nivell limitat de competència en català. Es va recordar la importància de preparar prèviament els fulls d'activitat, mitjançant l'ús de la clau de respostes si calia. Però sobretot se'ls va encoratjar a reconèixer quan una cosa no se sap i, fins i tot, a veure en positiu el fet que el fill o la filla pugui en ocasions actuar també com a tutor dels familiars, i a entendre que aquesta situació també pot comportar oportunitats d'aprenentatge per al nen o la nena. Una mare deia: «en el meu cas, la meva filla m'ha ensenyat no a llegir, però sí a pronunciar millor el català.»

Un dels mecanismes d'ajuda en bastida de què hem dotat les famílies és la tècnica de lectura en parella PPP, a què ens hem referit abans. Quan preguntem a les famílies sobre la seva efectivitat, en fan una valoració prou positiva (5,3 sobre 10), tot i que ja en la sessió de formació inicial es va copsar la dificultat de la seva pràctica,

malgrat la suposada senzillesa. Aprendre a donar temps (pausa), o a oferir pistes, en lloc de respostes construïdes, és més difícil del que sembla. A les entrevistes, però, les famílies coincideixen a assenyalar que la tècnica PPP és encertada, per tal que les nenes i els nens reconeixin i corregeixin els propis errors, fet que comporta que se sentin més segurs i confiats en ells mateixos. A més, en les sessions de seguiment, es va posar de manifest que fer que el nen o la nena reconeixi i esmeni l'error per ell mateix o amb pistes, ha servit a algunes mares com a estratègia generalitzable a altres situacions educatives del context familiar.

Per últim, i com a element de balanç, s'ha preguntat a famílies i a alumnes si creuen que seguiran llegint junts, com a manera de valorar no només l'interès que ha generat el programa, sinó també la seva continuïtat de forma més autònoma i apropiada. 13 famílies diuen que sí (3 de forma més flexible), 3 no ho saben i 4 diuen que no. Pel que fa a les nenes i els nens, mostren més optimisme, ja que 20 comenten que sí, 9 no ho saben i només 5 diuen que no. Les raons que uns o altres expressen en les entrevistes concorden amb els aspectes positius que ja s'han anat recollint. Crida l'atenció que siguin els infants els qui mostrin més predisposició a continuar i que, en canvi, les famílies trobin més inconvenients a mantenir la dinàmica creada.

### Primeres conclusions

Pel fet de tenir un caràcter de voluntarietat, el component d'implicació familiar de *Llegim en parella* requereix una actuació deliberada, per part de l'escola, a animar les famílies a prendre-hi part. En aquest sentit, entenem que l'escola ha de fer un esforç creatiu per donar a conèixer el programa i els seus avantatges al conjunt de famílies, però especialment a aquelles que més profit en poden treure. Per descomptat, aquestes no són les que ja estimulen els seus fills amb propostes culturals i educatives, sinó les que necessiten ajudes per establir espais de diàleg educatiu i que, fins i tot, poden haver manifestat demandes de suport en aquest sentit. Paradoxalment són les primeres les que amb més facilitat s'interessaran en la proposta i, des del nostre parer, caldrà acceptar la participació, no tant pel que els pugui aportar el programa (segurament tenen formes més riques i ajustades de donar suport escolar, o de lectura, al seus fills), sinó per l'efecte encoratjador que poden tenir en la resta de famílies.

Per arribar al grup de famílies que més poden beneficiar-se del programa caldrà posar en joc els instruments

més ajustats. Ens podem preguntar sobre l'ús de cartes, invitacions orals, pòsters o murals a l'escola, escrits al butlletí o la premsa local... També caldrà mobilitzar elements de suport, com les pròpies experiències dels iguals (d'altres famílies, quan la pràctica estigui assentada), de l'alumnat mateix (animar els pares i mares a participar-hi i explicar-los que també els alumnes fan de tutors) o bé de treballadors socials que visitin les famílies a les quals la informació ordinària arriba amb dificultats. Cal pensar també en els ajustaments necessaris dels materials (per exemple, traducció a d'altres llengües o al sistema braille) per facilitar la inclusió de les famílies que ho requereixin.

Els resultats han mostrat la dificultat de la implicació familiar en termes de qualitat. Hem vist que trobar temps per seure amb el fill o la filla i dialogar sobre aspectes acadèmics és difícil, fins i tot per a les famílies implicades. Però justament això constitueix, segons el nostre parer, un repte interessant i una de les aportacions valuoses del programa. Vegem-la amb més detall.

Per una banda, les famílies reconeixen el caràcter valuós d'aquest espai, tant per a elles, com per als seus fills. Han manifestat que elles mateixes han après (català, a ajudar escolarment el fill, a posar-se en el lloc dels mestres i a conèixer-lo des d'un punt de vista acadèmic) i que els ha permès dialogar serenament, i tot plegat en un clima gratificant i positiu. També han vist que els seus fills o filles han après i s'han mostrat satisfets de l'ajuda que ells els han proporcionat.

Entenem que viure com a positiu i interessant aquest espai és el primer pas per a les reestructuracions necessàries (en decisions d'espais i temps) per a la creació o manteniment de moments compartits de diàleg escolar. Òbviament, i els resultats així ho mostren, amb això no n'hi ha prou, però sí que pot ser una condició que ho faciliti.

Creiem que dinamitzar més els espais de seguiment que oferíem a les famílies podria haver contribuït a millorar la implicació qualitativa a què fem referència. La formació inicial, els espais de seguiment i la reunió final es van revelar com a autèntiques sessions de formació familiar, on es donaven eines concretes a pares i mares per contribuir directament en l'aprenentatge escolar dels seus i filles i es dialogava a partir de les experiències de cadascú.

Per garantir una major probabilitat de continuïtat de la lectura conjunta, més enllà de la raó «temps» que addueixen les famílies, caldria promoure l'exploració de formes més ajustades de lectura en parella, segurament

menys rígides i, sobretot, que permetin l'ús de textos triats a la llar. Tècniques com el *Paired reading*, a què hem fet referència, poden ajudar a aquest trànsit cap a formats menys estructurats.

L'escola on s'ha dut a terme la prova pilot ha valorat positivament els resultats del programa, en el sentit que els ha permès conèixer i experimentar la tutoria entre iguals (tant entre alumnes com amb famílies) i avançar cap a l'ús de metodologies inclusives, que permeten viure la diversitat en positiu; ha augmentat l'ús de la competència lingüística (comprensió lectora i ús oral del català); i ha ofert als alumnes l'oportunitat d'aprendre a cooperar, com a mecanisme d'aprenentatge (OLLER i UTSET, 2006).

Davant dels resultats encoratjadors i dels reptes plantejats, en el moment d'escriure aquest article s'ha creat una xarxa de centres escolars que s'acompanyen mútuament en la posada en marxa del programa, convençuts que també és possible aprendre entre iguals quan es tracta d'escoles.

## Referències bibliogràfiques

- BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2002). *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- CASSANY, D. (2006). *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.
- DURAN, D. (coord.) (2006). «Tutoria entre iguals: algunas prácticas». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 153-154, p. 7-39.
- DURAN, D.; TORRÓ, J.; VILAR, J. (2003). *Tutoria entre iguals, un mètode d'aprenentatge cooperatiu per a la diversitat*. Barcelona: ICE-UAB.
- DURAN, D.; VIDAL, V. (2004). *Tutoria entre iguals. De la teoria a la pràctica*. Barcelona: Graó.
- FERRER, G.; MARTÍNEZ (2005). «La formació de les famílies en el marc de l'escola inclusiva: un repte per a les comunitats d'aprenentatge». *Educar*, núm. 35, p. 71-85.
- GREGORY, E. (1996). «Learning from the Community: a family literacy project with Bangladeshi-origen children in London». Dins S. WOLFENDALE; K. TOPPING. *Family Involvement in Literacy*. Londres: Cassell.
- MAÍQUEZ, M.L.; RODRÍGUEZ, G.; RODRIGO, M.J. (2004). «Intervención psicopedagógica en el ámbito familiar: los programas de educación para padres». *Infancia y Aprendizaje*, vol. 27, núm. 4, p. 403-406.
- MARTÍNEZ, R.A. (2004). «Fomento de las relaciones de colaboración entre las familias y el profesorado». *Infancia y Aprendizaje*, vol. 27, núm. 4, p. 425-435.

- MARTÍNEZ, R.A. (1992). «La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares». *Bordón*, vol. 44, núm. 2, p. 171-175.
- OFSTED (2001). *Family Learning: A survey of good practice*. London: HMSO.
- OLIVA, A.; PALACIOS, J. (1998). «Familia y escuela: padres y profesores». Dins M.J. RODRIGO i J. PALACIOS. *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- OLLER, M.; UTSET, M. (2006). «Familias que hacen de tutoras de su hijo o hija». *Aula de Innovación educativa*, p. 153-154; p. 28-32.
- PALACIOS, J. (1997). *Psicopedagogía de la educación infantil*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- TOOMEY, D. (1993). «Parents hearing their children read: a review». *Educational Research*, vol. 35, núm. 3, p. 223-236.
- TOPPING, K. (2000). *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. Ginebra: UNESCO.
- TOPPING, K.; BRAMFORD, J. (1998). *Parental Involvement and Peer Tutoring in Mathematics and Science: Developing Paired Maths and Paired Science*. Londres: Fulton.
- TOPPING, K.; HOGAN, J. (1999). *Read On: Paired Reading and Thinking video resource pack*. Londres: BP Educational Services.
- WHENDALL, K.; COLMAR, S. (1990). «Peer Tutoring in Low-progress Readers Using Pause, Prompt and Praise». Dins H. FOOT, M. MORGAN i R. SHUTE. *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- WOLFENDALE, S.; TOPPING, K. (eds.) (1996). *Family Involvement in Literacy: Effective Partnerships in Education*. Londres: Cassell.

---

David Duran Gisbert és professor del Departament de Psicologia de l'Educació de la UAB i coordinador del Grup d'Aprenentatge entre Iguals de l'ICE de la UAB.

Maite Oller Sánchez és mestra del CEIP Riera de Ribes i formadora de professorat.

---