

Col·lecció digital de jornades

# Jornada Estatal sobre Llegim en parella

GRUP DE RECERCA SOBRE APRENTATGE ENTRE IGUALS  
DAVID DURAN (COORDINADOR)



**UAB**

Universitat Autònoma de Barcelona  
Institut de Ciències de l'Educació

© David Duran (Coordinador), Sílvia Blanch, Mariona Corcelles, Montserrat Fons, Marta Flores, Maite Oller, Elisabeth Merino, Ester Miquel, Marta Utset i Vanessa Valdebenito.

**LLegim en parella**

ISBN: 978-84-89489-96-7

Dipòsit Legal: B.16161-2013

## Índex

<b>Presentació de la col·lecció</b>	<b>pàg. 4</b>
<b>Presentació de la Jornada</b>	<b>pàg. 5</b>
<b>Conferències</b>	<b>pàg. 10</b>
Keith Topping “ Fundamentación del aprendizaje entre iguales”	<b>pàg. 11</b>
David Duran Gisbert “ Antecedentes, bases conceptuales y primeros resultados”	<b>pàg. 17</b>
<b>Tallers</b>	<b>pàg. 29</b>
Taller 1: APRENDRE A COMPRENDRE TEXTOS. ANÀLISIS DE LES PREGUNTES DELS FULLS D'ACTIVITATS. Montserrat Fons Esteve	<b>pàg. 30</b>
Taller 2: RETOS DE LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROGRAMA LEEMOS EN PAREJA Maite Oller Sánchez	<b>pàg. 40</b>
Taller 3: ESCRIBIMOS EN PAREJA Mariona Corcelles Seuba	<b>pàg. 46</b>
Taller 4: LLEGIR EN FAMÍLIA: RELLEVÀNCIA I ESTRATÈGIES PER A LA IMPLICACIÓ FAMILIAR Sílvia Blanch Gelabert	<b>pàg. 52</b>
Taller 5: LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS CON MÁS NECESIDADES DE AYUDA en Llegim en parella, Leemos en pareja y Bikotecalrakurtzen Vanessa Valbenito Zambrano	<b>pàg. 60</b>
Taller 6: LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA Marta Flores Coll	<b>pàg. 65</b>
<b>Pòsters</b>	<b>pàg. 69</b>
Escuela Jaime Gómez García de Santiago de Chile (Chile) Escola La Riera de Ribes de Sant Pere de Ribes (Catalunya) Colegio San Gabriel de Zaragoza (Aragón) Gernika Berritzegumea de Gernika (Euskadi) Centro Lezo Herri Eskola de Lezo (Euskadi) Escola Alfred Mata de Puig-Reig (Catalunya) Berritzegune de Irún (Euskadi) Institut Jacint Verdaguer de Sant Sadurní d'Anoia (Catalunya) Institut Bernat el Ferrer de Molins de Rei (Catalunya)	
<b>Comunicacions</b>	<b>pàg. 81</b>
• Aholkularitzaeredura. Modelo de asesoría en los Berritzegunes • Leemos en pareja: una experiència para que desde muy temprana edad	

nuestros alumnos compartan y amplien conocimientos

- El voluntariado en Leemos en pareja
- Del llegim a la lectura
- Propuesta para una reunión de padres implicadora
- Llegim en parella a l'Escola Sant Josep de Calasanç
- Bikoteka Irakurtzen, la implicación en el centro
- Todos podemos leer en pareja
- Estar preparado es ya media victoria
- Grupo de Bikotekalrakurtzen de Bilbao
- De l'escola a casa
- Una web interactiva como complemento al programa Leemos en pareja
- Implicación familiar i bilingüismo
- Actuacióndocentedurante las sesiones de aprendizaje cooperativo
- Relación afectiva entre tutor y tutorado
- Com aconseguir més implicació familiar a la nostra escola
- Escribimos en pareja

**Conclusions**

**pàg. 118**

**Recull fotogràfic**

**pàg. 122**

## Presentació col·lecció

Una de les activitats emblemàtiques de l'ICE de la UAB, gairebé des dels seus orígens a l'any 1968, són les jornades, que tenen com a objectiu afavorir l'actualització de coneixements i l'intercanvi d'experiències entre els professionals de l'educació d'un àmbit concret. En molts casos els continguts de les jornades queden recollits en unes actes, que fins ara es publicaven en paper o, darrerament, en format CD, amb un abast més aviat limitat.

Tenint en compte que la difusió de la feina feta té un caràcter prioritari per a l'ICE i que les publicacions on-line n'amplien exponencialment, gairebé infinitament, les possibilitats, hem volgut encetar una "sèrie digital" de la "Col·lecció Jornades", a través de la qual canalitzarem totes les publicacions d'aquesta mena a partir d'ara. En el primer exemplar d'aquesta nova sèrie hi trobareu la sinopsi de la Primera Jornada "Llegim en parella"

## PUBLICACIÓ DE LA JORNADA

“Llegim en parella” va néixer com una proposta metodològica basada en l’aprenentatge entre iguals que té com a finalitat promoure la lectura entre els alumnes de les aules de primària i de secundària. Les escoles que s’han adherit a aquesta manera de treballar formen una xarxa, amb nodes a Catalunya, les Illes, l’Aragó i el País Basc, mitjançant la qual es coordinen i intercanvien experiències.

Els dies 4 i 5 de maig del 2012, van tenir lloc a la Universitat Autònoma de Barcelona les Jornades estatals sobre Llegim en parella, organitzades per l’ICE i el GRAI, amb el suport del Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Les jornades van ser un punt de trobada i reflexió sobre la pràctica i el coneixement construït per les xarxes de centres que a Catalunya, Euskadi i Aragó han implementat el programa *Llegim en parella* i com una oportunitat per presentar-lo a la comunitat educativa en general. Més de 160 professionals hi van prendre part.

En la publicació hi trobareu els textos de les intervencions (conferències, tallers i comunicacions), així com els pòsters que s’hi varen presentar i un reportatge fotogràfic de les sessions. El textos es reproduïxen en la llengua en què varen ser presentats, atesa la procedència dels participants.

Presentació (GRAI)

**En nombre del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI), quisiera empezar expresando algunos agradecimientos.**

En primer lugar, al Institut de Ciències de de l'Educació (ICE), a su directora, aquí presente, Montserrat Anton, por el apoyo brindado en estos años. Desde que en el curso 2004-05, Carmina Bosch nos sugirió formar un grupo de trabajo, nos hemos sentido arropados. Y quisiera, si se me permite, explicar la importancia de ese apoyo. Si bien todos nos lamentamos de la distancia entre la investigación y la educación, y oímos fácilmente reclamamos a que la universidad –los investigadores- trabajen junto a los maestros, la realidad es que la organización de la investigación universitaria (que vincula los grupos de investigación a los departamentos universitarios) y los mecanismos de obtención de recursos para la investigación (a partir de convocatorias competitivas, donde lo que cuenta es el currículum académico) penalizan esta opción. En el GRAI estamos juntos maestros e investigadores universitarios porque queremos –juntos- innovar e investigar para mejorar las prácticas educativas. El ICE comparte esta opción.

Pero también quiera agradecerles, como no, el apoyo en la organización de esta jornada, especialmente a Marga Teixidor y sus colaboradores.

Quisiera agradecer también al Departament d'Ensenyament, a la Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme su presencia y apoyo a las jornadas. Gracias a la propuesta del Pla d'Impuls de la Lectura, hemos podido crear una estrecha colaboración con Pere Mayans i Imma Canal, del Servei d'Immersion i Acolliment Lingüístic, que está siendo muy fructífera.

Debo también agradecer a las personas del GRAI que se han implicado a fondo en la organización del jornada (especialmente a Ester Miquel y Sílvia Blanch) y a las coordinadoras de las redes de centros –a las que en la conferencia me referiré- por su trabajo de animación a la participación de los profesores y centros que en estos años nos han acompañado con el proyecto Leemos en pareja.

A todos los que estáis aquí, maestros, profesores, asesores, investigadores... Moltes gràcies i benvinguts. Particularmente a los profesores que vienen de Aragón: Gracias y bienvenidos. A los compañeros y compañeras de Euskal Herria: Milesker eta Ongietorri; y a un pequeño grupo de profesores de la Universidad Nacional de Managua: sean bienvenidos.

Last, but not least, agradecemos la presencia del profesor Keith Topping, cuyos trabajos han servido de referencia para nuestro grupo. Keith, thank you very much and welcome.

Si como decía, el curso 2004-05, nació el GRAI, el curso siguiente llevamos a cabo la prueba piloto de Llegim en parella, en la escuela La Riera (de Sant Pere de Ribes) y a partir del curso 2006-07 empezamos a crear las redes de centros, implicando hasta la fecha de hoy 127 escuelas e institutos, a los que agradecemos su generosidad. En este contexto, para nosotros, la jornada que tenemos delante es una celebración de ese esfuerzo de todos, durante estos 6 años.



Y sin duda, más allá de las conferencias de hoy, la actividades de mañana: con los 6 talleres, de miembros del GRAI y con la colaboración de Montserrat Fons (a la que agradecemos, junto a Montserrat Bigas, sus aportaciones al proyecto), y sobre todo con las aportaciones de las escuelas (a través de los pósteres y de las cinco mesas de comunicaciones), permitirán –estamos seguros de ello- un buen ejercicio de aprendizaje entre iguales. Gracias de nuevo.

David Duran. Coordinador del Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals.  
<http://grupsderecerca.uab.cat/grai/>





Conferències

## Fundamentación del aprendizaje entre iguales

Keith Topping

Profesor de Investigación Educativa y Social de la Facultad de Educación de la Universidad de Dundee (Escocia)

[k.j.topping@dundee.ac.uk](mailto:k.j.topping@dundee.ac.uk)

Empezamos la conferencia con una visión general de lo que consideramos esencial del modelo teórico sobre aprendizaje entre iguales. En este sentido, son relevantes los procesos para la organización del aprendizaje entre iguales. Intentamos equilibrar una visión cognitiva que se asocia con Piaget con una visión vygotskyana, del constructivismo social. Se dan, pues, distintos procesos que quedan sintetizados por los que aprenden para mejorar su comprensión y es lo que ocurre en dicho proceso lo que hace que el aprendizaje entre iguales sea valioso, no solamente para aquellos que son ayudados, sino también para los que ayudan. Es decir, que el trabajo activo se encuentra en ese proceso de síntesis.

Sin embargo, también existen otros aspectos de carácter más práctico que hay que considerar. El trabajo real del aprendizaje entre iguales implica una práctica, más práctica de la que el profesor puede organizar. Esa práctica resulta en una consolidación del aprendizaje y en una mejora del rendimiento. La cantidad de retroalimentación que los estudiantes obtienen durante el transcurso del aprendizaje entre iguales aumenta de manera que ésta será mayor que la que obtienen por parte de su docente en el aula. Quizás esta retroalimentación no sea tan sutil, quizás no sea tan discriminatoria pero sí habrá una mayor cantidad de la misma. De manera que lo que perdemos en términos de calidad lo ganamos en términos de cantidad. Y más allá de todo esto, tenemos la idea de niños y niñas que reflexionan sobre cómo están aprendiendo y empiezan a pensar en la observación de su propio proceso de aprendizaje y su regulación. De manera que cada vez se da más una automonitorización y autorregulación. Al principio esto será implícito y posteriormente se dará cada vez más explícitamente y tendrán cada vez un mayor control sobre el proceso. Así, lo que resulta es una mejora de la metacognición. En consecuencia, los alumnos serán cada vez más capaces de pasar de un tipo de aprendizaje más superficial a uno más intenso y más profundo.

Así pues, desde el punto de vista de la organización y de la implicación, los niños dedicarán más tiempo a la tarea y, de hecho, estando implicados en la tarea, definiendo y estableciendo sus propios objetivos y planes de aprendizaje, de una manera que no son capaces cuando dependen de lo que el docente les dice que tienen que hacer. También vemos una mayor individualización del aprendizaje: niños que serán capaces de elaborar y trabajar sobre cosas que serán distintas con una pareja o con otra, de manera que se podrá obtener una diferenciación en el currículum del aula. Y, además, una mayor actividad e interactividad: estarán haciendo cosas más activamente, pero también estarán haciendo cosas los unos con los otros, lo que es esencial para el aprendizaje. También se da una mayor inmediatez en términos de las consecuencias del aprendizaje: no tienen que esperar

---

<sup>1</sup> Esta conferencia fue presentada y ha sido transcrita por Marta Utset Canal.

una semana para ver los resultados por parte del docente sobre sus trabajos, sino que los pueden ver de manera inmediata y, a la vez, diversa, ya que no todos obtendrán un único mensaje como ocurre cuando esto se da solo por parte del docente.

En cuanto al conflicto cognitivo, que éste se de, es decir, que las personas en interacción no estén de acuerdo, permite que florezcan ideas erróneas, incorrectas. Con el desafío de trabajar con otro niño se favorece una situación en la que se pueden dar cuenta de que, quizás, lo que pensaban que era cierto no lo es. Por tanto, ello favorece formas diferentes y alternativas de percibir lo que se había trabajado ya anteriormente y lo que se está trabajando en esos momentos. En cuanto al andamiaje del proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta la zona de desarrollo próximo, se promueve que exista un reto ni demasiado fácil ni demasiado difícil, sino que se encuentre en dicha zona, de manera que con un poco de ayuda cualquiera pueda ir más allá. En situación de aprendizaje entre iguales se modula la cantidad de información; en esta relación estrecha se puede modular de manera que la cantidad y la rapidez de exposición a la información se ajuste a las necesidades de la persona. En cuanto a la moderación del que proporciona la ayuda, esta persona no dice lo que tiene que aprender el que es ayudado, sino que lo puede mostrar. Y existe, además, el tema de la detección de errores. Es más difícil para el docente detectarlos en una situación de aula de clase con todos los alumnos. En cambio, entre iguales la exposición a los errores es mayor. Si bien la calidad de dicha detección no es como la de los docentes, se detectan mayor cantidad y son más capaces de ver qué tipo de pensamiento aporta el que aprende y son más capaces de volverles a colocar en el camino correcto. Además, existen muchos elementos de valor en lo que se refiere a la comunicación en situaciones de aprendizaje entre iguales: la idea vygotskyana de que no sabes lo que piensas hasta que se lo cuentas a otra persona. Una cosa es que el niño piense que sabe una cosa, y otra muy distinta es que el niño le comunique lo que sabe a otro niño; en esta comunicación necesitan escuchar al otro, necesitan proporcionar explicaciones, cuestionar a la persona que está aprendiendo, necesitan aclarar el pensamiento, dar pistas, empujar suavemente al que aprende en la buena dirección y revisar algunos temas aprendidos; y necesitan resumir y reflexionar sobre cómo algunos contenidos son aprendidos de manera que se pueden aprovechar estos procesos en situaciones nuevas. Y, por supuesto, tienen que especular y hacer hipótesis. También existen temas a tener en cuenta relacionados con la afectividad. Una de las grandes diferencias es que en el aprendizaje entre iguales cambia la motivación. Los niños están más motivados. Y favorece una mayor responsabilidad, uno no puede esconderse. En cuanto al modelaje, la persona que ayuda puede modelar el entusiasmo, el interés. De manera que, finalmente, obtenemos un mayor sentimiento de pertinencia, de comodidad con el igual con lo que tienen mayor probabilidad de poner en acción sus pensamientos; con el docente uno intenta mostrar lo mejor de sí pero con el igual se puede ser más honesto.

A otro nivel, consideramos los resultados de los procesos iniciales en cuanto a permitir que la nueva información y a las nuevas capacidades se absorban y se fusionen con lo ya adquiridos. Pero esto quizás conlleve tener que cambiar, modificar algunas ideas para ajustar o acomodar la nueva información; o por ejemplo

reestructurarla. De manera que la persona que ayuda y la persona que es ayudada conjuntamente desarrollan una nueva construcción del conocimiento. A menudo, la persona que es ayudada es la que cambia más, pero el que ayuda también modifica su pensamiento. Esto por supuesto será subjetivo e intersubjetivo. En términos de hacer, se da mucha más práctica que en una situación ordinaria. Con un resultado de una mayor fluidez y una mayor automatización en el aprendizaje de manera que los niños se hacen más seguros y autónomos y con mayor capacidad de procesamiento de información para poder pensar o abordar cuestiones de un nivel superior. Pero debido a que esto es más fluido y más autónomo, también tienen mayor probabilidad de recordar y de reflexionar y pensar en temas más complejos. Lo que nos lleva al tema de la generalización, como capacidad de tomar algo aprendido y pensar cómo se podría dar en otras situaciones. Lo que normalmente ocurre es que la generalización inicialmente tendrá que ser apoyada por parte de la persona que proporciona la ayuda, pero a medida que avanza el proceso, el que aprende se hará cada vez más independiente y podrá generalizar más los ejemplos. A veces de forma implícita, al principio, pero de manera más explícita y con mayor capacidad de autorregulación a medida que avance el proceso.

¿Qué retroalimentación obtienen los niños en situaciones de aprendizaje entre iguales? Como hemos dicho, habrá más de la que se obtiene por parte del docente, aunque de una calidad inferior. ¿Qué tipo de feedback es más potente? ¿Por esfuerzo o por logro (que es el más común)? Una situación aprendizaje entre iguales es un poco distinta a la de una clase ordinaria. El que ayuda puede felicitar al que está aprendiendo, aunque en las investigaciones vemos que esto no siempre ayuda: ¿cuándo debemos felicitar y cuánto refuerzo positivo debería existir? Esto se relaciona con el hecho de que los niños son cada vez más conscientes de lo que están aprendiendo y más capaces de monitorizar lo que están haciendo, especialmente a cómo están aprendiendo los contenidos, por lo que serán cada vez más capaces de regular su propio aprendizaje y el de los demás. Y esto también pasará de ser implícito a ser algo explícito. Así pasamos a la metacognición expandida: las personas que aprenden pueden utilizar sus aprendizajes de manera consciente y utilizarlos estratégicamente. Así, no se trata solamente de saber que uno sabe, sino de saber que uno sabe cómo, cuándo y si ello es relevante. En relación a la autoimagen y a la autoestima, en vez de atribuir el propio progreso al docente o a lo externo cada vez se atribuye más al propio esfuerzo de manera que se convierte no solo en un quiero saber, sino en un quiero saber cómo, cuando y si es preciso. Y, lo que es más importante: creo que puedo saber cómo, cuándo y si es preciso.

Así, pasamos al nivel estratégico de aprendizaje en el que está claro lo que queremos aprender, de manera profunda e intensiva. En el proceso podemos aprender otras cosas que no pensábamos que queríamos saber. De manera similar pasaríamos del nivel declarativo de información objetiva al nivel procedimental de saber cómo aprendemos y al nivel condicional de saber bajo qué circunstancias y condiciones aprendemos.

En cuanto a los tipos distintos sobre aprendizaje entre iguales, cabe decir que lo esencial es organizar la interacción: no por el mero hecho de sentar juntos a los alumnos éstos van a trabajar entre ellos. El aprendizaje entre iguales es muy

antiguo; encontramos una cita de 1647 de Baltasar Gracián: “Haz de tus amigos tus maestros y mezcla los placeres de la conversación con las ventajas de la instrucción”. Se dice que “Enseñar es aprender dos veces más”, lo que es muy cierto: muchos de nosotros lo sabemos, por nuestra experiencia de docentes cuanto intentamos enseñar a nuestros alumnos e incluso a nuestros colegas; solo lo sabemos muy bien, después de haber intentado explicarlo a alguien.

Podemos definir el aprendizaje entre iguales como "Adquirir conocimiento, comprensión y habilidad a través de ayuda o soporte activos y explícitos entre compañeros o parejas de igual estatus" (Topping & Ehly, 1998). Es decir, estamos hablando de hacer cosas con la ayuda o el soporte activo y explícito entre compañeros o parejas de personas del mismo estatus. El aprendizaje entre iguales nos permite alcanzar logros para los niños que son ayudados, pero también reporta beneficios para los que enseñan, siempre y cuando lo organicemos de manera correcta. Y también beneficios en la comunicación. Es decir, la capacidad de transferir nuestro conocimiento a otra persona. Y beneficios sociales: los niños se relacionarán de manera más positiva entre ellos, lo que repercute en logros afectivos y emocionales a nivel de motivación, en relación a los contenidos a aprender y también en relación a la confianza en uno mismo. No solamente pueden hacer las cosas mejor, sino que además creen que pueden hacer las cosas mejor. Y esa creencia es tan importante como la capacidad.

Desde una perspectiva global, podemos considerar los objetivos en función de si pretendemos una mejora para ambos estudiantes, o quizás una mejora en los beneficios sociales o en la visión que tienen del tema, o en su autoestima o autoconfianza. En consecuencia, hay diversidad de objetivos en los que focalizar la intervención. Aunque no hay que poner la atención en demasiados de ellos ya que complica la consecución de todos. También podemos tener objetivos organizativos. Por ejemplo, hay experiencias de aprendizaje entre iguales en institutos de educación secundaria de Norteamérica, en los que se pretende reducir el fracaso escolar y el abandono prematuro, así como aumentar la posibilidad de que niños con discapacidades varias puedan formar parte del aula de clase ordinaria. De hecho, podemos llevar a cabo el aprendizaje entre iguales en cualquier ámbito.

Pensemos ahora en las características de quien ayuda. Tradicionalmente los docentes presuponen que los niños que actuarán de ayudantes tienen que ser los mejores estudiantes, es decir, los más parecidos a los docentes: sensatos, responsables, capaces... Sin embargo, de entrada, no tenemos suficientes alumnos con estos perfiles. Pero además, y sobre todo, la investigación ha demostrado que se obtienen altos beneficios, e incluso mayores beneficios, cuando los tutores son niños con menos capacidades. También ocurre que a veces los niños con dificultades de comportamiento actúan de tutores, con lo que su comportamiento mejora enormemente. Así que debemos tener una visión muy amplia de quién debe y puede desempeñar el papel de tutor. Lo mismo podemos decir sobre quien es ayudado. Podemos centrarnos en un grupo especial, pero lo más favorable es dirigir la intervención a toda la población implicada y quizás brindar más apoyo a quien más lo requiera. Sin necesidad de estigmatizar a nadie.



Existen distintos métodos de aprendizaje entre iguales: la tutoría entre iguales para la lectura, para las matemáticas, la música; o la monitorización o modelaje entre iguales, lo que implica que alguien se siente al lado del que está aprendiendo y activamente le enseñe lo que necesita hacer, sin pretensiones de enseñar; o también la monitorización de comportamiento entre iguales, por ejemplo en relación con los hábitos de hacer los deberes, emparejando alumnos para que se observen en estas actuaciones; o la evaluación entre iguales.

En cualquier caso, ello se daría dentro de una institución o entre instituciones. Entre la escuela primaria y el instituto, entre centros, etc. La tutoría entre instituciones es más compleja de organizar, pero puede ser muy potente desde el punto de vista de los beneficios que puede aportar.

En cuanto a las edades, en función de la flexibilidad que se de en la intervención se pueden organizar actuaciones entre edades diferentes. Y en cuanto a la habilidad, la mayoría de las tutorías entre iguales se basan en un discernimiento de las habilidades con lo que se puede organizar con parejas con la misma habilidad; por ejemplo, cuando cada alumno se convierte en experto de algo para compartir. Aunque hay que tener en cuenta el tema de la metaignorancia, cuando el que ayuda no sabe que no sabe la respuesta correcta.

¿Cómo podemos poner en contacto a las distintas personas? Cuando esta relación es diádica, no existe posibilidad de que nadie se desentienda, mientras que en grupo existe el riesgo de que alguien no se implique demasiado. En pareja, ambos están expuestos al desafío en relación a la otra persona. Así, uno puede ser un tutor trabajando con un grupo numeroso o dos tutores trabajando con un grupo numeroso. De manera que existen muchas maneras de organizarlo, pero el “uno a uno” parece ser la manera más eficaz.

En cuanto a la continuidad de los papeles que se desempeñan, es beneficioso intercambiar parejas y roles, siempre considerando las capacidades individuales. O, estableciendo una tutoría recíproca de manera que periódicamente se intercambien los roles con lo que todos han experimentado ser tutores y tutorados.

En relación al tiempo, considerando los currículums condensados que manejamos, hay que tener en cuenta que el aprendizaje entre iguales no es algo añadido o extracurricular, sino que se puede introducir con los mismos contenidos que están ya planificados. Aunque siempre durante el horario lectivo, evitando destinar a ello los tiempos libres o de recreo, para darle el valor que se merece. Además, es recomendable ubicar estas actuaciones dentro del aula. Y debería ser obligatorio, ya que si se deja con carácter voluntario las niñas tenderán a cooperar más que los niños.

¿Qué tipo de refuerzo debería haber? Queremos que los que ayudan den recompensas simples, afectuosas y claras a los ayudados. Y que los tutores reciban recompensas que favorezcan la motivación intrínseca de sus actuaciones.

Finalmente, veamos una investigación realizada en Fife (Escocia), en el campo de



la lectura y las matemáticas. Básicamente, lo que intentamos hacer era investigar los efectos del aprendizaje entre iguales en estos dos ámbitos, según si la tutoría se daba en el mismo curso o en cursos diferentes y si la intensidad de la intervención marcaba la diferencia. Lo que es interesante es que se hizo un estudio controlado aleatorio, con 125 escuelas primarias dispuestas a participar en la investigación. Vemos diferencias entre las edades de los estudiantes participantes y en función de la intensidad. El proyecto se llevó a cabo con alumnos entre 8 y 10 años durante dos cursos escolares. De los resultados obtenidos, vimos que la tutoría entre edades diferentes es más eficaz que entre una misma edad; obtuvimos beneficios similares, tanto en tutores como en tutorados; obtuvimos resultados similares para la intensidad ligera comparada con la intensidad fuerte, es decir, que sorprendentemente una vez por semana tiene los mismos resultados que tres veces. Otro resultado interesante es que aquellas escuelas que hacían tutoría en lectura y matemáticas obtenían mayores beneficios en ambos ámbitos, en comparación con aquellas escuelas que solamente hacían tutoría en una de estas dos áreas.

Cuando analizamos los resultados a nivel micro, encontramos que las escuelas experimentales mejoraron significativamente más que las escuelas que formaban parte de los grupos control; y que las escuelas con un bajo nivel socioeconómico obtuvieron mayores beneficios. Asimismo, vimos que la tutoría entre iguales era más eficaz con los estudiantes con bajas capacidades; en cambio, no vimos diferencias relevantes en cuanto al género. Obtuvimos resultados interesantes cuando analizamos la autoestima y la autoconfianza de los niños: vimos que había beneficios significativos en la autoestima como lectores, tanto en los tutores como en los tutorados, pero no en el caso de los niños pertenecientes a los grupos control. Y esto es cierto, tanto en el caso de parejas de la misma edad como en parejas de edades distintas. Pero los tutores no solamente mostraron mejoras en la autoestima como lectores, sino en su autoestima en general, es decir que la experiencia de ayudar a otro les hizo ganar también confianza en otros campos. Lo que parece claro es que no se trata solamente de una cuestión del tiempo dedicado a la tutoría entre iguales, sino que lo que marca la diferencia es el impacto en el autoconcepto y la autoestima de los alumnos, lo que puede explicar las diferencias en los beneficios obtenidos en las intervenciones.

-----  
[Veure vídeo \(1\)](#)

[Veure vídeo \(2\)](#)

**KEITH J. TOPPING.**

[k.j.topping@dundee.ac.uk](mailto:k.j.topping@dundee.ac.uk).

Profesor de Investigación Educativa y Social de la Facultad de Educación de la Universidad de Dundee (Escocia).

Sus trabajos se han centrado en el aprendizaje entre iguales, especialmente en la tutoría entre iguales, sobre la cual es un autor de referencia obligada por su trabajo incansable de investigación y desarrollo de sistemas de tutoría entre alumnos, familiares, voluntarios y otras personas que no son profesores profesionales.

Sus primeras publicaciones sobre tutoría entre iguales, en los ochenta, contribuyeron a la utilización de la capacidad mediadora del alumnado. A partir de estos trabajos se ha ido generando una práctica educativa y de investigación, recogida en decenas de publicaciones, que ha configurado el concepto de Peer Assisted Learning. Dirige el Centre for Peer Learning, en el que se han desarrollado programas educativos basados en el aprendizaje entre iguales en una gran diversidad de contextos y áreas curriculares.

Topping, K.J. (1988) *The Peer Tutoring Handbook: Promoting co-operative learning*. London: Croom Helm; Cambridge, MA : Brookline Books.

Topping, K. J., Nixon, J., Sutherland, J. i Yarrow, F. (2000). *Paired writing: A framework for effective collaboration*. Reading (UKRA), 34 (2), 79-89.

Topping, K. J. (2001). *Peer assisted learning: A practical guide for teachers*. Cambridge MA: Brookline Books.

Topping, K. J. (2001). *Thinking reading writing: A practical guide to paired learning with peers, parents & volunteers*. New York & London: Continuum International.

Topping, K. J. i Ehly, S. W. (2001). *Peer assisted learning: A framework for consultation*. Journal of Educational and Psychological Consultation, 12(2), 113-132.

Topping, K. J. i Bryce, A. (2004). *Cross-age peer tutoring of reading and thinking: Influence on thinking skills*. Educational Psychology, 25(5), 595-621.

Topping, K. J., Kearney, M., McGee, E. i Pugh, J. (2004). *Tutoring in mathematics: A generic method*. Mentoring and Tutoring, 12(3), 353-370.

Topping, K. J. (2005). *Trends in peer learning*. Educational Psychology, 25(6), 631-645.

Topping, K. i Maloney, S. (Eds.) (2005). *Inclusive Education*. London & New York: RoutledgeFalmer.

Topping, K. J. (2009). *Peer assessment*. Theory into Practice, 48(1), 20-27.

Topping, K. J., Miller, D., Murray, P. i Conlin, N. (2011). *Implementation process in peer tutoring of mathematics*. Educational Psychology, 31(5), 575-593.

Topping, K. J., Miller, D., Murray, P., Henderson, S., Fortuna, C. i Conlin, N. (2011). *Outcomes in a randomised controlled trial of mathematics tutoring*. Educational Research, 53(1), 51-63.

Topping, K. J., Thurston, A., Tolmie, A., Christie, D., Murray, P. i Karagiannidou, E. (2011). *Cooperative learning in science: Intervention in the secondary school*. Research in Science and Technological Education 29(1), 91-106.

## Antecedentes, bases conceptuales y primeros resultados <sup>1</sup>.

David Duran

Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals, ICE-UAB

La ponencia se articula en 4 puntos. El primero hablará de los antecedentes del programa *Leemos en pareja*. Seguiremos con un breve repaso de las bases conceptuales del programa. Entendemos también que las decisiones que se toman en el ámbito educativo deben basarse en la investigación; en muchos países no está bien visto que se inicien innovaciones si antes no se ha avalado mínimamente con investigaciones, por este motivo presentaremos también en el tercer punto algunos de los resultados de los que disponemos sobre la eficacia del programa a partir de diferentes dimensiones. Y unas ideas finales muy breves como conclusiones.

### 1. Antecedentes de Leemos en pareja.

Una de las principales preocupaciones dentro del ámbito educativo es el fomento de una escuela inclusiva, una escuela para todos. Para ello necesitamos tener un abanico de metodologías, de recursos diversos para dar respuesta a todas las necesidades, priorizando aquellas que sean ordinarias, antes de las que sean específicas; aportando variabilidad a nuestra aula para que pueda atender a todo el alumnado, independientemente de sus capacidades.

Sabemos que el profesorado cuenta con un aliado: los alumnos y alumnas. En el ámbito anglosajón se habla del *peer power*, el poder de los iguales; la capacidad que tienen los iguales de ofrecerse una ayuda mutua y ajustada. En este sentido, debemos aprender a movilizar la capacidad mediadora del alumnado, en términos vygoskianos, los alumnos pueden actuar como mediadores. Ahora bien, ¿los profesores estamos capacitados para promover esta actuación mediadora? ¿Estamos dispuestos a compartir la capacidad de enseñar con nuestros alumnos? Debemos entender las interacciones entre alumnos como elementos que juegan a favor del profesorado y nos permiten convertir las aulas en comunidad de aprendices.

Usar la capacidad mediadora de los alumnos es favorable en diferentes aspectos, entre ellos, para favorecer la atención a la diversidad, porque reconoce no sólo que los alumnos son diferentes, sino que además utiliza positivamente las diferencias entre alumnos. Se desarrollan habilidades y actitudes básicas de una sociedad democrática, como la empatía, la escucha activa o el llegar a consensos. A la vez, aprender a trabajar en equipo es una competencia clave del siglo XXI, DESECO (organismo de la OCDE) la identifica, junto con otras, como una de las tres competencias clave a desarrollar. La cuarta razón, de usar la capacidad mediadora del alumnado, seguramente sea la más importante: cooperar es un verdadero motor de aprendizaje. La interacción con otros, y especialmente con alguien que sabe

---

<sup>1</sup> Esta conferencia fue presentada y ha sido transcrita por Ester Miquel Bertran.

más que nosotros, el mediador, es la clave del aprendizaje. Además hay muchos estudios que indican que los alumnos pueden actuar como mediadores, profesores de sus compañeros. Con ciertas ventajas respecto a los maestros, dentro de las aulas. Y a la vez, ofrecer ayudas ajustadas facilita el “aprender enseñando”, un paradigma emergente.

Por estas razones, y como grupo de investigación, nos hemos interesado en la tutoría entre iguales como una modalidad de aprendizaje cooperativo muy extrema, en el sentido que el equipo está formado por dos personas, en la cual se ofrece una ayuda uno a uno y, si se organizan bien estas interacciones, ofrece oportunidades para aprender a los dos miembros del equipo.

A partir de una tesis doctoral, se diseñó una interacción para llevar a cabo en clase y intentar entender el impacto de esta interacción. Nos dimos cuenta que a diferencia del diálogo que se produce entre profesor y alumnos, que sigue el patrón Iniciación-Respuesta-Feedback, cuando los alumnos interactúan se produce una situación más rica: interacciones de tipo cooperativo, algunas más tutoriales, otras más colaborativas, de diferente asimetría, pero que hace que los alumnos colaboren y aprendan mucho mejor.

A partir de estos estudios iniciales surgieron diferentes publicaciones y recursos didácticos en formato DVD, que nos permitieron tener una buena base y entrar en contacto con el *Centre for Peer Learning*, del profesor Topping, para aprender junto a ellos a partir de los programas que van desarrollando. Nos permitió, también, sobre todo, trabajar con muchas actuaciones de formación del profesorado, en forma de cursos y asesoramientos, a través de los cuáles logramos entusiasmar profesores y claustros, pero, pasado un tiempo, pocas cosas se mantenían. Y nos hemos dado cuenta que no es un hecho exclusivo nuestro, por ejemplo, Spencer Kagan, autor norteamericano que ha dedicado toda la vida a trabajar en técnicas de aprendizaje cooperativo, se ha preguntado, ¿qué pasa con el aprendizaje cooperativo, que en el siglo XXI aún tenemos que intentar que se utilice más y lo que se empezó hace años después no continúa? Yael Sharan -que junto con Sholmo Sharan, en Israel, iniciaron en los años 50 hasta la actualidad trabajos sobre aprendizaje cooperativo- escribió un artículo el año pasado dónde expresaba la misma preocupación. En nuestro grupo también compartimos esta paradoja, no siempre nuestra formación en los centros y las prácticas iniciadas se transformaban en cambios en el aula, y que estos cambios dejen de ser innovación, sean persistentes y se conviertan, finalmente, en mecanismos habituales metodológicos del centro.

Este hecho nos llevó a idear la propuesta que hoy presentamos: el programa *Leemos en pareja*. Un conjunto de materiales que facilitasen la puesta en práctica de una innovación, en este caso basada en la tutoría entre iguales, que tuviese esta característica, ayudar en la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo en las aulas, no la aplicación. Hemos combatido enormemente la idea que estamos ofreciendo una receta, es un acompañamiento al profesorado: debe desarrollarse en el aula de una manera rica, ajustada, porque nadie mejor que cada uno de los maestros conoce sus condiciones y necesidades de sus alumnos.

La idea también era que esta puesta en práctica fuese sostenible, y que no se llevase a cabo solamente un curso escolar, sino tantos cursos como el centro educativo considerase que le fuese bien, hasta que dejase de ser innovación para pasar a ser una metodología habitual.

Y nos interesaba también que se realizase en un contexto de I+D, “innovación más desarrollo”, que pudiese ajustarse a la realidad propia, que se pudiese investigar durante el transcurso de su utilización, para observar la efectividad de la propuesta, y encontrar puntos de mejora. Porqué consideramos que los maestros debemos investigar sobre lo que acontece en clase, sobre qué hacen los alumnos.

En este sentido, en el grupo hemos elaborado diferentes publicaciones en catalán, español y vasco. En la próxima edición de Llegim en parella, que ya está en la editorial, ampliamos un tercio más la extensión, por la razón que comentábamos: hemos aprendido.

## **2. Bases conceptuales de Leemos en pareja.**

Repasaremos brevemente las bases conceptuales del programa.

La primera es la tutoría entre iguales, bien por Keith Topping, en la conferencia anterior. Nos interesa mucho su idea de personas que comparten estatus similar y que ninguna actúa de profesor profesional de la otra. Esto no quiere decir que los profesores cuando trabajamos juntos no podamos aprender uno del otro, también es posible el aprendizaje entre iguales cuando los iguales son profesores, la idea principal es que sean personas de estatus similar. Nosotros lo hemos concretado en el ámbito escolar y nos hemos referido a parejas organizadas con una interacción asimétrica, derivada del rol de tutor/tutorado, compartiendo un objetivo común y conocido, a partir de una interacción estructurada por el profesor.

El principal problema que nos podemos encontrar es que la interacción entre compañeros no esté muy bien estructurada, si no existe esta estructuración no se trabaja en equipo, sino simplemente en grupo, con lo cual lo que sucede habitualmente es que alguno de los miembros hace toda la tarea y otros pueden pasar sin trabajar.

Hay diferentes maneras de organizar la tutoría entre iguales, y nuestra experiencia en los centros es muy variada. Nos referimos al cross age-same age tutoring o tutoría fija y a la tutoría recíproca.

Diferentes investigaciones avalan la efectividad de la tutoría entre iguales, por muchas razones, entre ellas, por el incremento del rendimiento académico, la reducción de la tasa de fracaso escolar, la mejora de habilidades sociales, el desarrollo de hábitos de trabajo, actitudes positivas hacia lo académico, y un alto nivel de satisfacción.

Cabe resaltar la idea que el tutorado aprende porqué recibe una ayuda ajustada



y permanente de su compañero tutor. Es decir, los alumnos pueden actuar de mediadores (Good y Brophy, 1997). Y, como ya hemos apuntado anteriormente, el tutor aprende enseñando (Cortese, 2005; Roscoe y Chi, 2007).

La segunda base conceptual del programa es la implicación familiar. Sabemos que la implicación de la familia en las escuelas, en los institutos, tiene efectos no solo en el éxito escolar del alumnado, sino también tiene efectos en la mejora de la calidad educativa de los centros (Martínez, 1992 o Sénéchal, 2006). Muchas veces si queremos conocer la calidad de un centro vale la pena revisar qué canales de participación tiene abiertos con las familias: cuantos más canales y variados sean, porque las familias también son diversas, y canales auténticos de participación, más rica será la practica educativa del centro.

Los estudios demuestran que no solo es importante el tiempo que dedique la familia al apoyo educativo del hijo, sino que éste perciba una continuidad entre lo que le da importancia la familia y aquello a lo que le da importancia la escuela, es decir, de la continuidad que perciben entre los objetivos educativos propuestos en el contexto escolar y familiar.

Existen diferentes formas de participación de la familia. Nos dimos cuenta en los inicios, en la escuela pionera del *Leemos en pareja*, La Riera de Ribes, cuando analizábamos las formas de participación, el denominador común era que las familias iban al centro a realizar tareas muy variadas y muy ricas, eran las familias las que se desplazaban al centro, y pensamos que una manera de enriquecer estas diferentes formas podría ser ayudar a las familias para que desde casa pudiesen, a la vez, apoyar a sus hijos e hijas. Se trata, como también han recogido otros estudios (Oliva y Palacios, 1998), que los padres puedan compartir el rol de maestro. Diferentes instancias internacionales recomiendan este tipo de participación familiar (PIRLS, 2006), para mejorar, en concreto, la comprensión lectora, ofreciendo pautas para enseñar a leer (Al-Momani et al. 2010).

La tercera base conceptual se refiere a la comprensión lectora, competencia clave para el éxito escolar. Entendemos la lectura como un proceso interactivo entre lector y texto, con un sujeto activo (Solé, 1992). A la vez, con la necesidad de aumentar la fluidez lectora, proveniente de la interacción entre la velocidad, la exactitud, la prosodia, la comprensión e interpretación, como núcleo de la lectura. Sabemos también que el desarrollo de la comprensión lectora requiere de instrucción formal, no es suficiente en dedicar horas a la lectura sino que se deben buscar estrategias efectivas para la mejora de la comprensión y la fluidez (Jiménez y O'Shanahan, 2008).

Algunas estrategias efectivas para la mejora de la fluidez serian el modelado, el autocontrol de la lectura en voz alta, la lectura repetida acompañada, la lectura conjunta en pareja o la lectura de recitación (Oakley, 2003).

Referente a la comprensión lectora también se conocen diferentes estrategias: la activación de los conocimientos previos, atender a las informaciones esenciales, comprobar la comprensión y elaborar las inferencias a partir de los conocimientos

previos del lector, con un papel interactivo y crítico; recapitulación y autointerrogación como comprobación de la comprensión, entre otras (Solé, 1992).

Diferentes investigaciones de ámbito internacional muestran que las formas efectivas para trabajar la comprensión y la fluidez lectora están relacionadas con sesiones con formatos estructurados, grupos heterogéneos, colaboración familiar y estrategias metacognitivas (Kosano y Ruiz, 2010). Nosotros hemos tenido muy en cuenta estas fuentes para organizar las sesiones del *Leemos en pareja*. Son sesiones estructuradas a partir de la hoja de actividad, que no es una ficha, puesto que muestra la organización de la actividad entre el tutor y el tutorado, no es una tarea que se pueda resolver individualmente. Así, se inicia la tarea formulándose preguntas, anticipando problemas que se encontraran en el texto, y deben hacerlo conjuntamente. La hoja de actividad también ofrece un modelo para cuando los alumnos tutores, una vez ya se haya trabajado con diversas hojas, deben crear nuevas hojas para poder trabajar con sus compañeros tutorados; ofrecer oportunidades a los alumnos para que elaboren material didáctico para sus compañeros es una manera excelente de aprender. Y esto lo hacen hacia el final del proceso, y en aquellas escuelas que así lo organizan, con la supervisión del profesor, por supuesto.

Las diferentes actividades se organizan en sesiones de 30 minutos. Se inicia la tarea con unas actividades previas; se sigue con una lectura en voz alta con tres formatos: primero lee el tutor, para actuar como modelo; después leen conjuntamente, el tutor un poco por delante del tutorado, que aunque parezca complicado, el alumnado, incluso de edades tempranas, lo realiza muy bien. Finalmente, el tutor actúa con la técnica PPP (pausa, pista, ponderación), con la idea que el tutor esté constantemente activo durante la lectura de su compañero para que le pueda marcar una pausa delante de un error; le pueda dar una pista, y aquí se introduce todo el sistema de ayudas en andamiaje, no dar la respuesta sino ayudas para que sea el propio tutorado quien corrija el error; y el refuerzo final, o ponderación, que anime a seguir avanzando. Después de la lectura en estas diversas maneras vendrá la comprobación de las hipótesis, y se iniciaran las actividades de comprensión, donde las más ricas son las referidas a la elaboración de interpretaciones y evaluación crítica del texto. También quedará un espacio para actividades complementarias y la autoevaluación de la pareja.

Éste es un ejemplo de estructura, puede haber otras. En un primer momento nosotros mismos trabajábamos en un formato de sesiones de una hora porque introducíamos también actividades de escritura, como continuidad natural del trabajo inicial del texto, ofreciendo recomendaciones para la escritura en pareja. Lo más importante no es seguir esta estructura, sino que exista una estructura, ya que depende de ella que tutor y tutorado sepan, en todo momento, que deben hacer uno y otro. Por lo tanto, es lo que facilita la interacción y lo que va a promover el aprendizaje entre los dos miembros de la pareja. Si no damos la estructura cometeremos el error de poner dos alumnos juntos y esperar que se organicen espontáneamente. Puede pasar alguna vez, pero no pasará de manera general.

Por ejemplo, en una formación con profesorado de catalán para adultos, surgió la idea de variar la distribución de roles dentro de cada hoja de actividad, por las características del alumnado que se encuentra en sus aula. En parejas dónde el



que sería el tutor (por dominar en mayor grado la lengua catalana y tener una mejor fluidez lectora) profundiza en fluidez a partir de escuchar grabaciones de expertos lectores, y en el momento del trabajo en pareja ofrece ayuda en la fluidez de su compañero, cede el rol en la siguiente actividad. En la actividad de comprensión lectora, el estudiante inicialmente tutorado, puede tener una buena comprensión lectora, si se prepara la tarea por la dificultad que conlleva la nueva lengua, y será el encargado de ofrecer ayuda a su compañero: roles recíprocos dentro la misma hoja de actividad.

También debemos tener en cuenta que debemos dejar oportunidad a los propios alumnos para que realicen los ajustes que consideren adecuados, según las características de su compañero, es un proceso muy rico. Saltarse alguna parte, profundizar más en otra... argumentado el por qué. En secundaria trabajamos con un reloj que marca el tiempo de cada actividad y los estudiantes van regulando donde dedican más tiempo.

El cuarto, y último componente, de las bases conceptuales, es el trabajo en redes de centros. Tal como hemos comentado anteriormente, la insatisfacción que nos llevó a diseñar el programa, nos marcaba que deberíamos de ser coherentes, y elaborar una propuesta de formación de profesorado que fuese capaz no solo de promover el aprendizaje entre iguales cuando estos iguales fuesen alumnos, sino también cuando los iguales sean profesores. Por este motivo, pedimos a los centros que desean llevar esta propuesta a la práctica, que vengan en pareja y que se comprometan a realizarlo, a reflexionar juntos, a participar en un verdadero aprendizaje entre iguales, entre maestros. Y además, deben asistir a algunas sesiones presenciales durante el curso, donde comparten ideas, sugerencias... entre escuelas participantes en el programa, fomentando las visitas mutuas. También desde la literatura encontramos autores que consideran las redes de centros como espacios donde los docentes crean conocimientos, experimentan, evalúan y difunden experiencias innovadoras, que promueven el cambio educativo (Fernández, 1997).

En estos momentos existen redes de centros en Catalunya, Baleares, Aragón y Euskadi. También en Santiago de Chile están trabajando dos escuelas, con una problemática social importante, y cuando las familias no pueden ofrecer la ayuda externa a sus hijos, actúan de voluntarios un grupo de "castellers"<sup>2</sup>.

### **3. Resultados de investigación.**

Presentaremos a continuación brevemente los resultados de las investigaciones que hemos realizado. Hace un año se presentaron los resultados en el País Vasco, por esta razón no los apuntaremos aquí, nos centraremos en los datos que tenemos de las otras redes. Hemos realizado una investigación colaborativa, donde los propios maestros han recogido datos y nosotros los hemos analizado.

#### **3.1. Fluidez y corrección lectora.**

---

<sup>2</sup> Tradición catalana centenaria de construcción de torres humanas gracias a la colaboración de cada uno de sus miembros. Un grupo de Santiago de Chile, conocedor de esta tradición y de los efectos positivos que puede tener como actividad de cohesión y de inclusión social, se desplazó a Catalunya para aprender la técnica.

En relación a la fluidez y corrección lectora, y a partir de una muestra de 105 alumnos, tanto los tutores como los tutorados mejoran, en relación al grupo de control, a partir de la evaluación de la velocidad lectora con corrección. Gracias a la tesis doctoral en curso de Vanesa Valdebenito, se apuntan algunas sugerencias de porqué se da este hecho cuando se trabaja con el programa Leemos en pareja: los diferentes tipos de lectura que se llevan a cabo a través del programa a la mejora de la fluidez, porque los alumnos deben poner en práctica lecturas en voz alta con audiencia, lectura modelada y escucha activa de texto.

### 3.2. Comprensión lectora

Referente a la comprensión lectora también obtenemos resultados positivos, en este caso con una muestra mucho mayor, de 568 alumnos, y de un grupo control de 120 alumnos, a partir de la evaluación con las pruebas ACL. Ambos grupos mejoran pero solo es significativa la mejora en los alumnos, tutores y tutorados, que han participado en el Leemos en pareja.

Otra tesis también en curso, de Marta Flores, nos aporta datos explicativos de esta mejora. La interacción uno a uno más la organización de las actividades que promueve el programa, seguramente son la responsable de estas mejoras. Permiten que el tutor pueda ofrecer ayudas ajustadas –andamiadas- y pueda reflexionar sobre ellas, es decir, que puede hacer una reflexión metalingüística y metacognitiva.

### 3.3. Autoconcepto lector

Otro tema que nos ha interesado mucho, y que creemos que es muy importante, es la autoestima. Topping también habló de su importancia. Si no conseguimos que los alumnos tengan una buena imagen de ellos mismos como lectores, difícilmente estarán bien dispuestos a leer y a comprender.

Hemos desarrollado un instrumento de evaluación del autoconcepto lector, porque es muy difícil hablar de la autoestima en general, es más apropiado hablar de autoconceptos concretos en relación a diferentes áreas de aprendizaje.

Hemos visto, en una muestra de 441 alumnos, que mejoran su autoconcepto lector, frente al grupo control que no presenta una mejora significativa. Ahora bien, separando los alumnos en función del rol, observamos que solo los tutores mejoran. Hemos analizado los comentarios de los maestros y del mismo alumnado, y hemos observado que expresan ideas similares. Por ejemplo, una alumna tutora: “no me pensaba que leía tan bien para ser tutora y me he sentido orgullosa”. Y una alumna tutorada: “mi tutora me hace sentir bien, yo antes era un desastre en lectura y ahora gracias a su ayuda y paciencia leo casi sin errores”.

La diferencia entre una y otra tiene que ver en la atribución causal del éxito, el tutorado atribuye su éxito y mejora lectora al trabajo que ha hecho con él el tutor. Debemos cambiar esta concepción, y hacerles entender que sí, que han mejorado gracias a la ayuda del compañero pero también que aprenden gracias al propio

esfuerzo. En este caso, la investigación colaborativa que llevamos a cabo nos ofrece un indicador de mejora, en este aspecto deberemos fijarnos mejor y ofrecer algunas ideas que ayuden.

### **3.4. Participación familiar**

Referente a la participación familiar nos hemos dado cuenta que los alumnos que tienen la ayuda de la familia mejoran, pero los que no la tienen también. Este hecho nos podría llevar a la paradoja de pensar que le damos tanta importancia a la participación familiar y los datos nos dicen que los resultados son similares. Pero en realidad podemos observar que los alumnos que parten de un nivel muy alto de comprensión lectora, sus familias participan en un 100 por 100 en el programa, seguramente ya tenían este nivel porque sus familias ya colaboraban en su aprendizaje lector. Los alumnos con puntuaciones iniciales muy bajas, sus familias participan en el programa a lo sumo en un 40 por cien. Nos hemos encontrado con una participación familiar muy alta, porque un aprendizaje que hemos hecho y que se relaciona con la investigación internacional, es que las familias no se desentienden de la educación, sino que están interesadas en el éxito escolar de sus hijos, y si les ofrecemos herramientas para poder participar, lo agradecen y lo hacen.

### **3.5. Red de centros**

Por último, en relación a la red de centros, nos hemos dado cuenta que el programa Leemos en pareja está altamente estructurado pero es ajustable, no es una receta. Permite que el profesorado de los diferentes centros que pertenecen a la red puedan aprender, que sepan utilizar las diferencias entre los alumnos para ofrecer oportunidades de aprendizaje. Y puedan aprender colaborando entre ellos, ofreciendo apoyo entre colegas y desarrollando prácticas reflexivas.

Durante estos años hemos creado innovación, en 127 centros. Pero no de una manera aislada, sino que se haya convertido en una innovación sostenida para progresivamente pasar a ser una actuación habitual en el centro, que permita que el profesorado se apropie de ella y la vaya utilizando en otros contextos, realizando una transferencia de conocimiento.

## **4. Conclusiones**

Tenía, finalmente, previsto, presentar unas primeras conclusiones. Pero, sin duda, el plato fuerte de las jornadas viene mañana. Con los talleres, los pósteres y las comunicaciones. Por lo tanto, si me lo permitís las conclusiones las vamos a construir todos juntos y las presentaremos no hoy, sino mañana.

DAVID DURAN GISBERT

[David.Duran@uab.cat](mailto:David.Duran@uab.cat)

Doctor en Psicologia (Premio Extraordinario de Doctorado Universitat Autònoma de Barcelona, UAB), Profesor Agregado del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la UAB. Coordinador del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAB (<http://grupsderecerca.uab.cat/grai>).

Es profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Máster Interuniversitario de Psicología de la Educación (programa de doctorado con mención de calidad). Participa en actividades de formación del profesorado en las temáticas del aprendizaje entre iguales y la enseñanza inclusiva. Algunas de sus publicaciones son:

Duran, D. y Monereo, C. (2001). *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Barcelona, Edebé. Traducido al español (Edebé, 2002) y traducido al portugués para Brasil (Armet, 2005).

Duran, D. Torró, J. y Vilar, J. (2003). *Tutoria entre iguals, un mètode d'aprenentatge cooperatiu per a la diversitat*. Barcelona: Servei de Publicacions de l'ICE de la UAB.

Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó. Traducido al portugués para Brasil (Artmed, 2007).

Duran, D. y Monereo, C. (2005). *Styles and Sequences of Cooperative Interactions in Fixed and Reciprocal Peer Tutoring*. Learning and Instruction, 15, 179-199.

Duran, D. y Monereo, C. (2008). *The impact of Peer Tutoring on student self-concept, self-esteem and satisfaction*. School Psychology International. 29, 481-499.

Duran, D. (2009). *El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión*. En C. Giné, C.; D. Duran, J. Font y E. Miquel (coords). La educación inclusiva. Barcelona: Horsori.

Duran, D. (coord.). (2009). *Llegim en parella. Tutoria entre iguals, a l'aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*. Barcelona: Publicacions de l'ICE de la UAB.

Duran, D. (2009). *Aprender a cooperar. Del grupo al equipo*. En J. I. Pozo y M. del P. Pérez. La Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias. Madrid: Ediciones Morata.

Duran, D.; Blanch, S.; Thurston, A. y Topping, K. (2010): *Tutoría entre iguales recíproca y virtual para la mejora de habilidades lingüísticas en español e inglés*. Infancia y Aprendizaje, 33 (2), 209-222.

Duran, D.; Giné, C. y Marchesi, A. (2010). *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*. Barcelona: Departament d'Educació.

Duran, D. (2010). *Cooperative Interactions in Peer Tutoring: Patterns and Sequences in Paired Writing*. Middle Grades Research Journal 5(1), 47-60.

Duran, D. (coord.) (2011). *Leemos en pareja. Tutoría entre iguales para la competencia lectora*. Barcelona: Horsori.

Duran, D. (2012). *Utilizando el trabajo en equipo. Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas*. En J. C. Torrego y A. Negro. Aprendizaje cooperativo en las aulas. Madrid: Alianza Editorial.

---

[Veure vídeo \(1\)](#)

[Veure vídeo \(2\)](#)



Tallers

## Taller 1: APRENDRE A COMPENDRE TEXTOS. ANÀLISIS DE LES PREGUNTES DELS FULLS D'ACTIVITATS.

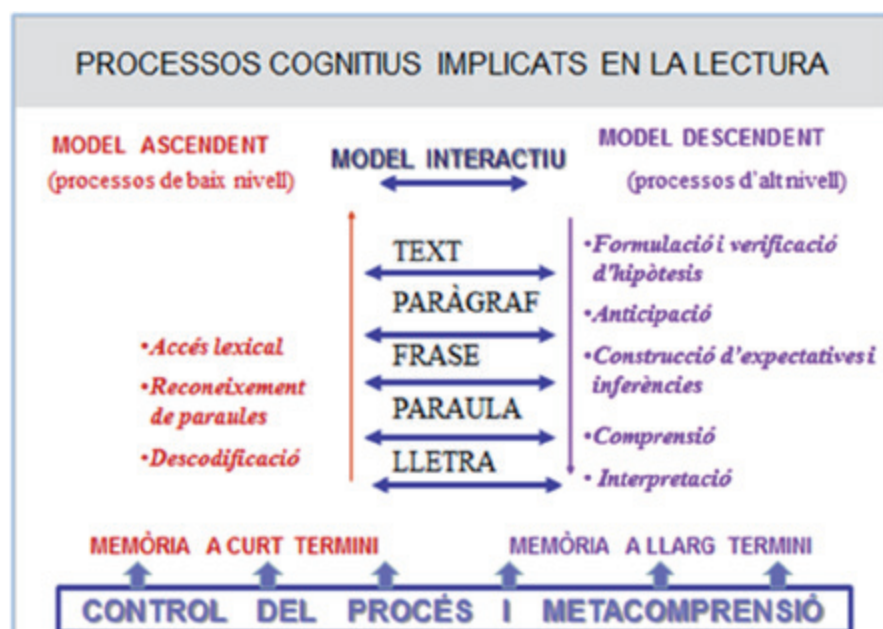
Montserrat Fons Esteve

Cada Full d'activitat de la proposta *Llegim en parella* es compon d'un text adequat a l'edat a qui va dirigit i d'unes preguntes, per ajudar la comprensió del text. Com és ben conegut de preguntes se'n poden fer de molts tipus, ja sigui pel format de la pregunta: *oberta, tancada, d'opció múltiple, de resposta única, de múltiples respostes, etc.*; ja sigui per l'objectiu que pretenen: *motivar, comprendre literalment, inferir, relacionar, interpretar, etc.* El que ens proposem ara és reflexionar sobre els objectius de les preguntes que acompanyen els textos, entenent que aquestes preguntes, més enllà de fomentar la relació entre la parella que llegeix, pretenen promoure diferents estratègies per millorar la competència lectora. Per aproximar-nos a aquest objectiu, presentem en primer lloc els processos cognitius que es posen en joc a l'hora de llegir i després farem una proposta d'anàlisi de les preguntes que acompanyen les lectures.

### Processos cognitius que es posen en joc a l'hora de llegir

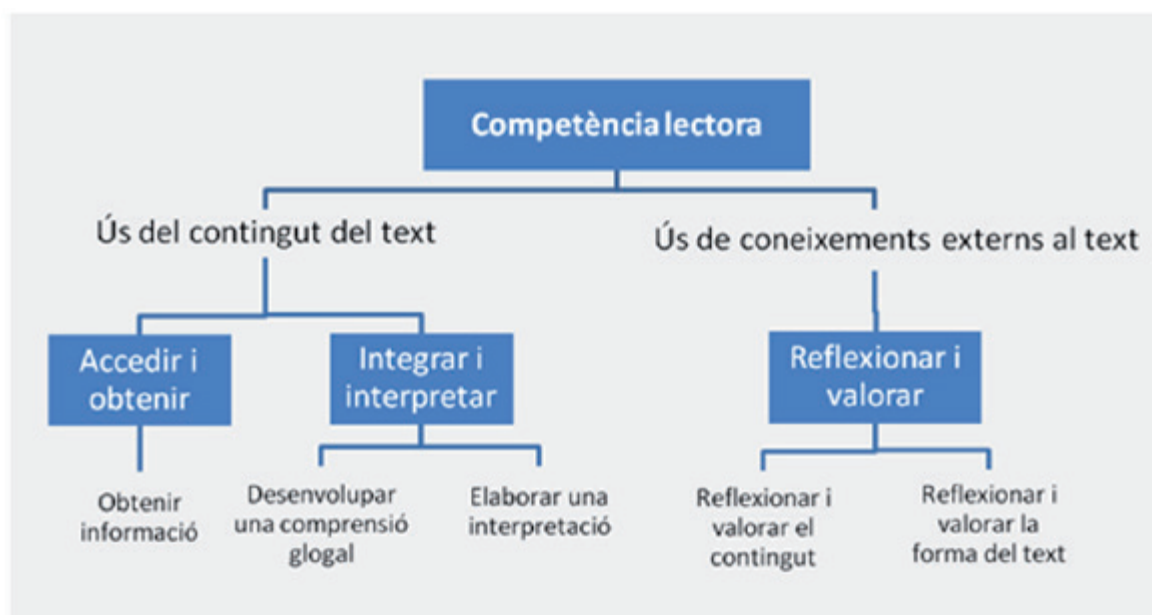
Avui sabem que per interpretar un text escrit el lector combina constantment processos de baix nivell, com és el desxifrat de les paraules, amb processos d'alt nivell, com és la capacitat de fer hipòtesis, anticipacions i inferències. Aquesta combinació d'estratègies no es fa mai ni de la mateixa manera, ni en el mateix ordre. La fa el lector per a cada tipus de lectura de manera intel·ligent, implicant-se en un procés de recerca de sentit i utilitzant en cada cas els recursos més adients per interpretar el text (Solé, 1992). Així, doncs, per comprendre un text escrit el domini del codi és necessari, però no és suficient, i aquesta és la complexitat d'ensenyar a llegir.

El quadre següent (Aldekoa i Ruiz-Bikandi, 2000) il·lustra de manera resumida els processos de baix nivell i els processos d'alt nivell que interaccionen en l'acte de llegir, juntament amb el paper que hi juga la memòria a curt i a llarg termini.





Així, doncs, qui llegeix, combina les aportacions personals que pot fer a partir dels seus coneixements, amb les aportacions que extreu del text i hi estableix un diàleg. Gràcies a aquest diàleg pot comprendre el text que es proposa. Cassany (2003) il·lustra la complexitat de la competència lectora amb la següent metàfora: el significat d'un text és com un edifici que s'ha de construir; el text i els coneixements previs són els maons i els processos cognitius, les eines del paleta. Comprendre un text inclou, d'acord amb PISA-2009 (OCDE, 2007), donar resposta als següents aspectes: *accedir i obtenir informació; integrar i interpretar; i, reflexionar i valorar*. L'esquema següent informa sobre aquests aspectes.



### Anàlisi de les preguntes que acompanyen les lectures

Comprendre un text, doncs, implica establir un diàleg entre el lector i el text. Aquest diàleg no s'aprèn a fer de manera aïllada, sinó en interacció amb els altres i d'una manera especial a través de la conversa (Lafontaine et al., 2003). Una conversa on cada participant és capaç d'escoltar l'altre i prendre en consideració el seu punt de vista; una conversa que convida a parlar, perquè totes les intervencions són tingudes en compte; una conversa que ajuda a construir el sentit del que es llegeix. Per orientar aquestes converses les preguntes constitueixen, generalment, un bon suport per anar formant un lector competent. Com apunta Solé (2011), no s'aprèn a llegir de cop. Cal aprendre a interpretar textos diversos, de temàtiques i complexitats diferents. La lectura no és mera reproducció, sinó comprensió per a aprendre.

Les preguntes sobre el text i al voltant del text poden ajudar a dialogar amb el text i, doncs, aprendre a llegir. Ara bé, qualsevol pregunta no és vàlida per al desenvolupament de la comprensió de la lectura. Molt sovint els professors hem construït una mecànica de preguntes de comprensió que entren poc en la vida del text i en la vida del lector.

Fixem-nos en aquest exemple i en les preguntes de comprensió plantejades:



**“Una vegada una mitorra va prenescar un tomirroco de posc en poc. Batigiosament va contraprenescar la caminolla de Pistiminisca.”**

**Preguntes de comprensió:**

- **Qui va prenescar?**
- **Què va prenescar?**
- **Com va prenescar?**
- **D'on era la caminolla?**

Ben segur que es poden respondre totes les preguntes de “comprensió” d'aquest text sense, en realitat, entendre res. En canvi, si es preguntem *per què va prenescar la mitorra?* O bé, *com se sentia la caminolla?*, com que les respostes a aquest altre tipus de preguntes s'han d'elaborar, perquè no es troben literalment en el text, si no s'ha comprés el que s'ha llegit no es poden contestar.

Ja veiem, doncs, que no totes les preguntes són igual de rellevants per comprendre un text. Les preguntes sobre: *què qui, com, quan i a on* són preguntes que sovint rellisquen per sobre els lectors, perquè no ajuden a entrar de ple en el significat del text. Mentre que d'altres que tenen a veure amb la seva interpretació com ara: *en què t'ha fet pensar aquest text?, de què parla?, com se sentia X? Què passaria si...?* poden donar moltes més pistes per dialogar amb el text.

Per tal d'aprofundir en les preguntes que plantegem per comprendre una lectura proposem analitzar-les i determinar a quin aspecte dels proposats per PISA potencia cada una. A vegades les preguntes que es presenten per a una lectura incideixen més en un aspecte que l'altre, però cal vetllar perquè en el conjunt dels textos que es treballem a una aula es potenciïn tots.

Per organitzar la reflexió sobre els preguntes oferim a continuació una pauta que distingeix les preguntes abans de llegir de les preguntes de després de llegir. Es pretén que la pauta ajudi a visualitzar cap a on apunten de les preguntes que es fan a cada text i en el conjunt dels textos.

Sobre la pauta hi hem anotat l'anàlisi que hem fet de les preguntes proposades per a tres textos del programa *Llegir en parella* per tal que serveixi d'exemple i se'n pugui valorar el seu abast, inclosos al final.

### **Cloenda**

Hem vist com les preguntes sobre les lectures poden suggerir les converses sobre el text per interpretar-lo. Ja que no totes les preguntes són igual de rellevants, és interessant que afinem cada vegada més en les preguntes que acompanyen les lectures que proposem als nostres alumnes. Amb tot, hem de tenir present, també, que la implicació, el compromís, o l'interès per comprendre un text van més enllà de respondre un reguitzell de preguntes, perquè van lligats sobretot a la vida de cada infant i a la vida de cada grup. El més interessant de tot el procés seran, sens dubte, les preguntes que es formulin els mateixos alumnes respecte al text i al voltant del text.

## Referències bibliogràfiques

ALDEKOA, I.; RUIZ-BIKANDI, U. (2000). “Los modelos interactivos de lectura”, “Los procesos durante el acto de lectura”, “Los conocimientos previos del lector”, “Las estructuras de los textos y su lectura”. A RUIZ-BIKANDI, U. (Ed), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis. (220-224), (224-227), (227-229).

CASSANY, D. (2003). *Llegir rere les línies*. Barcelona: Empúries.

LAFONTAINE, A., TERWAGNE, S. I VANHULLE, S. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble compétences de lecteurs*. Bruxelles: De Boeck.

OCDE, (2007). *Reading Literacy: a Framework for PISA 2009*. (Trad. Català: Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu del Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya. Disponible en línia <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/tem.0abe0881c305d9a1c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=691e6eeb791fd110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=691e6eeb791fd110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default>

SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó.

SOLÉ, I. (2011). La comprensió de la lectura, una clau per a l’aprenentatge. Barcelona Fundació Jaume Bofill. Disponible en línia <http://www.debats.cat/cat/2011/sole/index.html>

**FULL D'ACTIVITAT 1**

Abans de llegir

Amb el títol, la disposició del text i la referència bibliogràfica, digueu de quin tipus de text es tracta. Serà informació real, el que llegireu? Per què us sembla que diem que un riu dóna vida?

**UN RIU QUE DÓNA VIDA**

Egipte és un territori quasi desert, travessat de sud a nord pel Nil. Cada any, durant quatre mesos, el Nil creix i inunda els camps. Les aigües, carregades de fang negre, el llim, fertilitzen els camps de la vall.

Els egipcis viuen a prop del riu. Molt d'ells són camperols que conreen blat, ordi i lli. Llurs terres pertanyen al faraó i als grans sacerdots dels temples, a qui han de lliurar bona part de la collita. Per això, quan la crescuda del Nil és petita, el poble passa fam.

El Nil transporta persones i mercaderies. És l'única via de comunicació d'Egipte. La gent passa el riu en barca, perquè no hi ha ponts. Pel riu circulen vaixells de comerç carregats de cereals, pedres, minerals i fustes nobles.

El Nil és font de vida. Quan comença la crescuda, els egipcis li fan ofrenes i li componen càntics i poemes. També adoren l'estàtua del déu de la Crescuda, Hapy, que porta un papir al cap, una planta que creix al riu.

Els egipcis viuen i moren a prop del riu. Enterren els morts a la riba oest on pon el sol. Decoren les parets de les tombes amb motius que simbolitzen l'aigua. A les tombes, sovint hi ha maquetes de vaixells perquè el mort pugui viatjar pel riu fins al més enllà.

Fins el segle XX, el Nil establia el ritme de vida dels homes. Després, els homes controlaren les aigües del riu bo i construïnt preses com les d'Assuan. Aquestes grans obres proporcionaren electricitat i permeteren evitar les sequeres. Però el llim ja no fertilitza els camps perquè queda bloquejat per les preses.

Reporter Doc, 75, Octubre 2000

## Comprensió lectora

1. Relacioneu aquests títols amb cada paràgraf:

- Embussos al riu
- El regne dels morts
- El llim, l'or d'Egipte
- Ofrenes al Déu Nil
- El Nil "domesticat" per l'home
- Collites compartides

2. Expliqueu el significat d'aquests mots, segons el que diu el text:

llim, Hapy, papir i Assuan.

3. Relacioneu aquests mots amb el sinònim o expressió sinònima que els correspongui:

llurs, lliurar, fertilitzen, nobles, ofrenes, componen, càntics i motius.

- fer que la terra pugui donar fruits
- guarniments, estàtues
- regals per donar les gràcies
- cançons
- valuoses
- entregar
- d'ells
- inventen, escriuen

4. El Nil neix a la zona del llac Victòria i desemboca al mar Mediterrani. Sabent això, expliqueu la frase "...travessat de sud a nord pel Nil."

5. El text ens explica com l'home ha controlat el riu. Quins dos avantatges i quin inconvenient ha suposat?

6. Per què podem dir que el Nil dóna vida? Penseu els tres aspectes de la vida de les persones que, segons el text, es veuen afectats pel riu.

## Activitats complementàries

El Nil és un dels rius més llargs del món (6.695 km). Cerqueu informació sobre cinc rius que us interessin i completeu aquesta taula. Ordeneu les dades de major a menor llargada.

nom del riu	llargada	país/països	perquè m'interessa

## FULL D'ACTIVITAT 2

Abans de llegir

Sou d'aquelles persones a què us empipen molt els mosquits? Us imagineu com ho fan els mosquits per picar? Creieu que els mosquits piquen més a unes persones que a d'altres?

### MOSQUITS, PER QUÈ ENS PIQUEN?

Hi ha unes tres mil espècies de diferents mosquits arreu del món, i d'aquestes, només una vintena viu a prop de casa nostra. Malgrat això, la seva presència es fa notar. Els mascles s'alimenten només de substàncies vegetals, com ara el nèctar de les flors, però les femelles necessiten un complement proteic per fer la posta d'ous: la sang animal. És per això que ens piquen. El biòleg Carles Aranda explica que la sang és "tan necessària per poder completar el cicle vital que les femelles poden arribar a fer grans desplaçaments fins a trobar-ne".

A través dels seus sensors, els mosquits detecten diversos estímuls que els indiquen la presència d'un animal o d'una persona, com ara el diòxid de carboni alliberat en respirar, l'alè, la suor o diverses substàncies que traspuen per la pell. Acostumen a fer la cacera durant la nit o en hores anteriors i posteriors a la sortida i la posta de sol. A més, els acostumem a veure a l'estiu, ja que amb l'arribada del fred hivernen o moren.

Un cop han localitzat l'animal, li claven l'aparell bucal en forma d'estilet, alhora que injecten la seva saliva. És

una substància molt complexa que té propietats anticoagulants (així poden fer l'extracció de la sang sense problemes) i que, probablement conté elements anestèsics per poder xuclar sense que ens n'adonem. Habitualment, fins que les femelles no han acabat d'ingerir la sang, no apareix coïssor i erupció cutània.

El perquè hi ha unes persones que atreuen més els mosquits que altres encara és un misteri per als científics. El que sembla clar és que no tothom presenta la mateixa reacció a la picada. Així, hi ha persones que no se n'adonen i que, per tant, creuen que no els piquen tan sovint, mentre que aquells que pateixen reaccions al·lèrgiques ho viuen amb més neguit.

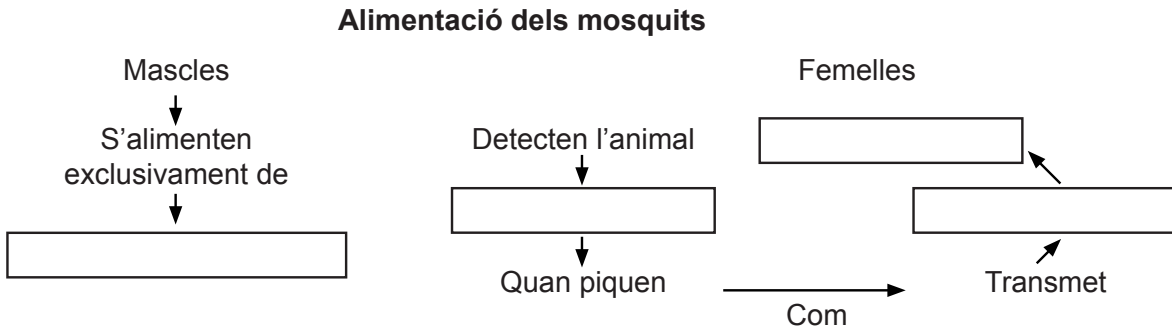
Arreu del món, els mosquits són un mitjà de transmissió de malalties com la malària, la febre groga i el degué. El perill de transmissió és molt improbable al nostre territori, ja que no hi ha malalties de risc que es puguin encomanar.

Adaptació de Descobreix la natura.  
(juliol 2005), Núm. 6

## Comprensió lectora

1. Us imaginàveu com ho fan els mosquits per picar-nos? Se sap perquè piquen més a uns que a altres?

2. Completeu el següent esquema fent servir la informació del text:



3. Digueu si és veritat o fals:

- Hi ha unes tres mil espècies de mosquits al món.
- La majoria de les espècies les trobem a prop de casa nostra.
- La sang animal és necessària per fer la posta d'ous.
- Les femelles detecten la presència d'un animal o persona a través dels seus sensors.
- El perill de transmissió és molt probable al nostre territori.

4. Subratlleu els termes mèdics i els noms de malalties que surten en el text.

5. Què creieu que passaria si la saliva dels mosquits no tingués els components anticoagulants i anestèsics?

6. Heu trobat interessant aquest text? Us ha aportat informació que no sabíeu? Quina?

## Activitats Complementàries

Busqueu informació de les tres malalties que surten al text: malària, febre groga i degué.

## FULL D'ACTIVITAT 3

Abans de llegir

Feu una ullada ràpida al text. Heu notat que està separat en diversos fragments?  
Quants? Per què us sembla que la separació és tan clara?



MURIACH, M. (2004). "El cos", Tatanu, Núm. 13

### Comprensió lectora

1. Us agrada aquesta cançó? La coneixíeu?
2. Relacioneu amb fletxes la parlar del cos amb l'acció que fa:

ULLS	SENTIR
COR	MIRAR
NAS	OLORAR
ORELLES	ESTIMAR

3. A part de les que diu en el text, quines altres coses podem fer amb aquestes parts del cos?

BOCA	MANS	DITS	PEUS
------	------	------	------

4. El text diu que el cor és per estimar. Què podríem dir dels pulmons, l'estómac i l'esquelet?

## Activitats Complementàries

1. Busqueu la professora de música i que us ensenyi, si cal, com es canta aquesta cançó.
2. Canteu-la a la classe tots junts.



## Taller 2: RETOS DE LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROGRAMA LEEMOS EN PAREJA

**Maite Oller Sánchez**

Sabemos que toda innovación plantea retos que hay que ir resolviendo a medida que avanzamos en la práctica. A continuación se exponen algunos de los retos que se han ido recogiendo en los encuentros presenciales y virtuales del profesorado que ha participado de las Redes Leemos en pareja y las formas que se han encontrado para irlos resolviendo.

### Alumnado

Los primeros retos que nos pueden aparecer en el apartado del alumnado se refieren a la necesidad de estructurar la base de la interacción, a la importancia de la formación inicial para definir el rol tutor y tutorado y al tiempo necesario para asentar la relación entre la pareja.

La obtención de buenos resultados depende, en gran parte, de estructurar bien la interacción, formando parejas con una asimetría no muy grande de conocimientos, sabiendo bien el rol que le corresponde a cada miembro y dando el tiempo necesario para que se conozcan y, poco a poco, vayan haciendo un uso más flexible y creativo del programa. Es necesario ofrecer un programa altamente estructurado para que los alumnos aprendan y poco a poco sean más autónomos en la realización de las tareas. Es de especial importancia el apartado de formación inicial para compartir estos aspectos y que los alumnos sepan cuales son, lo que van a hacer en las sesiones de lectura y que se espera de sus roles. El rol del tutorado parece más claro en el sentido que este alumno va a aprender ya que tiene una ayuda constante de su tutor, reforzando que el aprendizaje también se debe a su propio esfuerzo; en este rol habrá que cuidar la autoestima. Habrá que potenciar el rol tutor en aspectos como la preparación previa de la Hoja de actividades o en la elaboración de éstas por parte de los tutores, ya que son tareas en las que se puede garantizar el aprendizaje del tutor.

A pesar de tener en cuenta estos aspectos nos podemos encontrar con un par de situaciones:

1. Un alumno no quiere trabajar con su compañero de pareja. Conviene evitar acceder a un cambio de pareja; es mucho mejor optar por ayudar a entender a los alumnos que con la tutoría entre iguales no sólo van a mejorar en la competencia académica, sino que también van a aprender a trabajar con otros compañeros, especialmente con aquellos con los que, de entrada, preferían no hacerlo. La negociación de los roles dentro de la pareja y el apoyo del profesor haciendo notar el éxito en el desarrollo de las habilidades sociales, son, en la mayor parte de casos, suficiente para resolver la situación.
2. Un alumno tutor no se prepara reincidentemente la Hoja de actividades. Los tutores que no se muestran responsables con su rol perjudican a sus compañeros

con esa actitud. Esta situación da una oportunidad para trabajar las actitudes en clase. Una opción sería plantear el problema al grupo con la idea que este tutor desarrolle esa responsabilidad y se implique no sólo porque lo decimos los maestros, sino porque sus compañeros, y él mismo también, creen que es necesario para la buena marcha de las sesiones y el desarrollo adecuado de los diferentes roles consensuados por todos al principio del programa. También cabría la posibilidad de ofrecer a los tutores que, por motivos variados, no puedan preparar la Hoja de actividades en casa, algún tipo de ayuda dentro del horario escolar para así poder cumplir con su responsabilidad.

Si nos detenemos en los retos que habitualmente pueden aparecer referidos al número de alumnos en el momento de hacer las parejas, nos podemos encontrar con dos situaciones: en una misma aula el número es impar o si hacemos las parejas entre dos grupos-clase el número en cada una no es el mismo.

En primer lugar podemos adjudicar dos tutorados a un tutor, teniendo en cuenta que éste disponga de buenas habilidades y nivel de motivación para ser un buen tutor y que los tutorados no presenten muchas dificultades. En segundo lugar, podemos adjudicar dos tutores a un tutorado, aprovechando esta situación para ayudar a un supuesto caso de mucha dificultad de un tutorado o de un tutor que puede tener dificultades para realizar su rol, pero que interese que lo lleve a cabo. Habrá que decidir en cada situación cuál es la solución más conveniente.

También podemos encontrarnos en una sesión concreta con que un alumno no ha venido. Una posibilidad sería emparejarlo con otro alumno que no tenga pareja, si se diera el caso. Si no fuera así, podríamos ponerlo a trabajar con otra pareja, pero teniendo en cuenta que no entorpeciera su propia dinámica interna. Otra alternativa que podríamos considerar sería que la persona que se hubiera quedado sin pareja ese día, trabajara individualmente y al final de la sesión completara la hoja preparada para tal efecto incluida en el material del programa, la cual ofrece ayudas para promover una reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

Para acabar el apartado del alumnado nos detendremos en algunas de las situaciones que nos podemos encontrar referidas al alumnado con necesidades educativas especiales.

*1. Tenemos una alumna con síndrome de Down. Sus compañeros de clase son tutores de alumnado de dos cursos por debajo. ¿Qué hacemos con ella? El tutorado, ¿no se va a sentir inferior?*

La atención inclusiva de la diversidad debe ser uno de los aspectos más importantes en el desarrollo del programa. En este sentido, deberíamos adjudicar el rol de tutora a esta niña, igual que sus compañeros de aula, ya que probablemente podemos encontrar otro compañero (de menor edad) que tenga un nivel menor de comprensión lectora, ofreciéndole todas las ayudas y apoyos pertinentes para conseguir un desarrollo satisfactorio de la actividad. Si lo consiguen, en la mayoría de ocasiones, ambos miembros de la pareja viven como satisfactoria dicha actividad, tanto en el aspecto de aprendizaje, como en el aspecto social y de relación.

## 2. *¿Cómo trabajamos la Hoja de actividades con un alumno con discapacidad visual?*

El alumno con discapacidad visual (u otras discapacidades) debe participar del programa, asumiendo el rol prefijado (adjudicado teniendo en cuenta su competencia lectora), al igual que sus compañeros ya que la tutoría entre iguales permite obtener beneficio pedagógico de las diferencias entre el alumnado y promover la atención a la diversidad. Para esta discapacidad en concreto, se deberá trabajar con los materiales adaptados y con los apoyos que habitualmente reciba en las demás actividades del currículum.

## 3. *Queremos implementar tutoría recíproca en el grupo pero hay una alumna con dislexia, ¿qué podemos hacer?*

Las dificultades en el aprendizaje de la lectura pueden presentarse con diferentes intensidades, por lo cual, el criterio del profesor, acompañado con la evaluación inicial, nos indicará el nivel de competencia lectora que posee la alumna respecto a sus compañeros. Con esta información el profesor decidirá si hay algún compañero con un nivel algo similar, con quien realizar la tutoría recíproca. Si no es así, no se debe forzar la tutoría recíproca ya que será poco beneficioso, tanto para dicha alumna como para su compañero. En este caso se sugiere que con la mayor parte del grupo se trabaje la modalidad recíproca; sin embargo, con esta pareja se pueda implementar la tutoría fija para beneficio de ambos miembros de la pareja.

### **Familias**

Los retos relacionados con la implicación familiar tienen que ver, principalmente, con la dificultad de las familias para participar en el programa en casa. No es tarea fácil para los profesores buscar canales para favorecer esta participación: reuniones, entrevistas, motivar al alumnado, circulares informativas, pósters...

Agotados los canales habituales, el profesorado tiene que seguir buscando otros para conseguir que, especialmente, las familias con hijos con dificultades para la lectura, se impliquen en el programa. Preguntas que responden a este reto pueden ser:

### 1. *Se nos han implicado familias, pero justamente las de los chavales con mayor nivel de comprensión lectora. Las de los que más lo necesitarían no hemos conseguido implicarlas. ¿Se puede hacer algo?*

Una manera de actuar en esta situación, más común de lo que nos gustaría, podría ser buscar tutores de lectura voluntarios en la comunidad. Quizá personas jubiladas que dispongan de tiempo, o estudiantes de secundaria o universidad, podrían ayudarnos a apoyar a esos alumnos que, sin duda, son los que más se beneficiarían de la participación familiar. Prácticas de Leemos en pareja con voluntarios nos indican que, si queremos que el tutor también aprenda, la distancia de edad y, por tanto, de nivel de comprensión lectora, no tiene que ser muy grande. En cualquier caso, convendría invitar a las familias para que vieran a sus hijos con

el tutor voluntario y se animaran así a participar en otras ocasiones.

*2. En nuestro centro ya hemos hecho las reuniones con las familias pero nos encontramos que, de 60 alumnos, de momento solo han mostrado interés 3 familias. Nos preguntamos si sería posible “premiar” de alguna manera su participación como un incentivo dada la poca participación.*

Premiar a las familias que han decidido seguir el programa puede crear diferencias entre los alumnos a los que sus familias (por voluntad o por necesidad) no puedan seguirlo. Quizás sería más interesante animar e informar a las familias sobre los beneficios de su participación en la formación y aprendizaje de sus hijos y en todo lo que les puede aportar a nivel familiar. Hay que trabajar los posibles miedos que puedan tener las familias a no ser buenos tutores de lectura, dando importancia al acompañamiento y a la creación de un espacio de trabajo agradable y de comunicación en el hogar. Así mismo, vale la pena contar con las familias que ya hayan seguido el programa en cursos anteriores para que puedan explicar a las otras familias su experiencia de lectura en pareja y las ventajas y aspectos que destacan de su participación.

*3. ¿Qué pasa si una familia quiere llevar a cabo el programa, pero tiene menos capacidad de comprensión lectora que su hijo?*

En este caso podemos invertir los roles de manera que los alumnos puedan actuar de tutores de su padre o su madre. Recordemos que, al fin, el objetivo del programa es mejorar el nivel de comprensión lectora del alumnado, cosa que puede lograrse desarrollando el rol de tutor, y aprender enseñando. Debemos hacer notar a las familias que actuar de tutorados también es una buena forma de ayudar a sus hijos, además de una excelente ocasión para mejorar su nivel de comprensión en la lengua que se desarrolla el programa. Finalmente, para aquellas familias con lenguas distintas a la de la escuela, podemos sugerirles que complementen el tiempo de la sesión para mejorar la comprensión lectora en la lengua familiar.

## **Profesorado**

En el momento de llevar a cabo las sesiones del programa nos encontramos con unas aulas organizadas en parejas, donde cada una de ellas sabe lo que tiene que hacer y donde cada tutorado tiene un tutor que lo atiende. Esto significa que el profesorado no tiene que establecer forzosamente contacto con cada uno de ellos sino que puede realizar tareas de observación y de atención a parejas concretas que más lo necesitan, situaciones ambas difíciles de encontrar en un aula con una organización tradicional. El reto para el profesorado supone pasar de un rol de demanda constante por parte de los alumnos a uno de observación y atención más individualizada y aprovechar el tiempo en este sentido ya que la mayoría del aula trabaja autónomamente.

Otro de los retos importantes para el profesorado es el trabajo colaborativo entre ellos. Una de las preguntas habituales es:

*1. Somos dos maestras tutoras de dos aulas que llevamos a cabo el programa, no acabamos de ver claro por qué es mejor trabajar las dos juntas con todas las parejas en la biblioteca, ya que nos sería mucho más fácil quedarnos en nuestras respectivas aulas, evitando así el trastorno organizativo y hacer demasiado ruido.*

## ¿Qué ventajas tiene?

En las sesiones del programa, como ya hemos comentado, el profesorado tiene la oportunidad de desarrollar, como mínimo, dos roles. Por una parte, resolver dudas que se vayan planteando a lo largo de la sesión por parte de las diferentes parejas, y por otra parte, observar, escuchar y anotar la evaluación de las parejas. No podemos dejar de responder a las dudas que se van presentando y normalmente el rol de observador queda relegado sin poder realizarse de manera completa. Si hay dos profesores en el aula y se distribuyen los roles de manera que uno sólo conteste las dudas y el otro vaya realizando las observaciones y anotándolas en el registro adecuado a tal objetivo, probablemente habremos ajustado las actuaciones del alumnado y tendremos más información, al final de las sesiones, para poder evaluar el aprendizaje de cada pareja. Esta distribución de roles, nos permite también poder ir corrigiendo los errores observados interviniendo activamente en las reflexiones de las parejas en la pauta de autoevaluación que realizan cada quince días para sugerir y orientar a las parejas hacia objetivos de mejora fruto de las observaciones realizadas. Además, el trabajo de dos maestros en un aula ofrece posibilidades de aprender entre el profesorado, a partir de la reflexión sobre lo que acontece en las sesiones.

## Programa

Uno de los retos a tener en cuenta en el momento del desarrollo del programa es el material de trabajo. Es importante que cada pareja tenga un solo dossier de trabajo para potenciar la interdependencia en la cooperación. También es importante que en el lugar que se desarrollan las sesiones tengamos material de consulta como libros de temáticas concretas, diccionarios, etc. y conexión de internet.

Algunas de las cuestiones concretas relacionadas con el programa son:

1. *Dado que han salido resultados de la prueba de comprensión bastante justos, ¿podemos seleccionar textos para empezar a trabajar de un nivel inferior al del curso en el que están nuestros alumnos o no es conveniente hacerlo así?*

Si los resultados de las pruebas nos indican que el nivel de comprensión está por debajo del que imaginábamos, primero debemos asegurarnos que éstos reflejan la realidad y no se ha producido un sesgo que los haya alterado. Si se confirma, es correcto ir adaptando los textos a la evaluación de los propios alumnos empezando por escoger textos que tengan un nivel de complejidad un poco por encima de los tutorados aunque no estén en el nivel correspondiente a su edad y, poco a poco, a medida que vayan evolucionando, ir escogiendo textos de mayor complejidad.

2. *Mis alumnos tienen dificultad para llevar a cabo la PPP, ¿qué debo hacer?*

La técnica de lectura en pareja PPP, que ya habremos modelado en la formación inicial, por la que opta el programa para corregir los errores de lectura del tutorado, se basa en una ayuda andamiada (a través de pausa y pistas), que contrasta con la forma tradicional de ayuda pedagógica, basada en ofrecer la respuesta correcta (e impedir que el aprendiz realice el esfuerzo para corregir por sí mismo el error y, pues, aprender). Para evitar la “tendencia” cultural a ofrecer la ayuda correcta y para aprender a dar esas ayudas andamiadas, es necesario aprender y practicar dicha técnica para poder dominarla. Más allá de la formación inicial, conviene observar

que los tutores la utilicen bien (seleccionen los errores, den tiempo en la pausas, ofrezcan pistas y refuerzos finales). Si vemos que los alumnos tutores no realizan la técnica con calidad, es necesario recordar su importancia (es gracias a ella que los tutores aprenden -porque monitorean la actuación del tutorado- y que los tutorados mejoran) y, si es necesario, volver a modelar una lectura en grupo.

### 3. *¿Debemos escribir todas las respuestas de las preguntas de las Hojas de actividades?*

La prioridad es trabajar la comprensión del texto que en principio puede resolverse de forma oral, pero también podemos reforzarla con la escritura de las respuestas para poder afianzar esa comprensión. En general, las Hojas de actividades se distribuyen en cuatro partes diferenciadas. Mientras que en la primera (antes de leer, actividades previas) y en la segunda (el texto en sí) se trabaja la comunicación oral básicamente (salvo alguna excepción que sugiere escritura en las actividades previas), la tercera parte admite el trabajo oral combinado con la respuesta escrita de las preguntas de comprensión, sucediendo lo mismo en las actividades complementarias. Algunas preguntas pueden ser resueltas sólo de manera oral sin ningún problema, otras sugieren el uso de la escritura para poder completar un esquema, gráfico, diagrama, texto... Es, pues, una decisión del centro y del profesorado participante la aducación al contexto en el que se desarrolle el programa, características y edades de los alumnos, Hojas de actividades utilizadas...

### 4. *¿Cómo resuelve el programa el tema de la evaluación del alumnado?*

A lo largo de este taller hemos compartido diversos elementos que contribuyen y que hay que tener en cuenta en el momento de la evaluación. La detección del nivel de comprensión lectora inicial y final para poder observar si los resultados mejoran. La observación sistemática de las parejas que hace el profesorado a través de plantillas de observación y su consecuente intervención en aquellas que lo necesitan. También será de mucha utilidad para dicha evaluación la recogida del dossier de trabajo de las parejas, las pautas de autoevaluación que éstas hacen quincenalmente y las notas o diarios familiares.



### Taller 3: ESCRIBIMOS EN PAREJA

Mariona Corcelles Seuba

El programa Leemos en pareja puede complementarse, tal y como se propone en sus materiales (Duran y otros, 2011) con actividades de escritura. En el taller “Escribimos en pareja” asistieron unos 30 maestros/as de distintos niveles educativos (infantil, primaria y secundaria) y les propusimos reflexionar sobre la escritura en pareja mediante su práctica. En este texto presentaremos el método adaptado (Duran y Vidal, 2004) del programa Paired Writing (Yarrow y Topping, 2001) y las reflexiones sobre éste escritas en pareja durante el taller.

El método de escritura en pareja, similar a la lectura, otorga unos roles a cada miembro de la pareja que permiten estructurar el proceso de escritura y promover la activación de las estrategias de planificación, regulación y revisión del texto. En el anexo 1 presentamos la guía que orienta éste proceso en una lectura previa y en 5 pasos de escritura colaborativa. A continuación resumimos estos pasos:

Antes de la escritura se propone una lectura en pareja siguiendo la estructura de la Hoja de Actividades (ver anexo 1). Esta lectura puede ser útil para introducir el tema de escritura, ampliar los conocimientos previos, reflexionar sobre la tipología del texto leído o simplemente para mostrar un modelo de texto para la posterior escritura.

Una vez leído el texto y contestado unas breves preguntas de comprensión lectora se iniciaría el proceso de escritura en pareja.

El primer paso es la planificación del texto. El tutor realizará preguntas sobre el contenido y tipología de texto a escribir a su tutorado, negociará sus respuestas y las anotará de manera esquemática. Para finalizar con este primer paso de planificación, el tutor dará ánimos a su tutorado. Es importante tener en cuenta que el texto escrito debe identificar a los dos autores y por lo tanto, es necesaria la negociación para llegar a acuerdos sobre el contenido del texto. Por otro lado, también cabe tener en cuenta que la guía de escritura debe adaptarse a la tipología de texto que se demanda escribir a los alumnos, así como su formato al nivel de los alumnos. En el anexo 1 se muestra un ejemplo de preguntas adecuadas para la elaboración de un texto narrativo.

El segundo paso se centra en el proceso de composición escrita. El tutorado, a partir de las anotaciones del tutor, escribirá el texto inicial. El tutor ofrecerá ayudas cuando su tutorado se bloquee y animará a su tutorado para avanzar en éste proceso de escritura inicial. Las ayudas deben ir de menor a mayor grado de asistencia.

El tercer paso propone una lectura expresiva del texto. El tutor empezará leyendo en voz alta y de forma expresiva el texto escrito inicial. El tutorado escuchará activamente y revisará los errores del borrador. Una vez realizado este proceso se repite pero a la inversa. Ahora el tutorado leerá el texto en voz alta y de forma expresiva y el tutor escuchará activamente y revisará los errores.

El cuarto paso promueve la revisión del texto y su redacción definitiva. El tutor realizará unas preguntas a su tutorado para revisar la claridad del texto. El tutor y el tutorado discutirán los cambios introducidos en el texto pero será el tutorado quién realizará los cambios y el tutor los supervisará. Este cuarto paso se termina con la redacción definitiva del texto corrigiendo los errores en el ordenador o pasando el texto a limpio de forma conjunta.

Por último, el quinto paso consiste en la autoevaluación de la pareja y/o la coevaluación del texto escrito.

Es importante enfatizar que aunque en la guía de escritura colaborativa se marquen unos pasos muy pautados, éstos no deben entenderse como una estructura lineal o secuenciada ya que escribir es un proceso recursivo y por lo tanto, estos pasos pueden retomarse en distintos momentos del proceso de escritura. También cabe destacar que tras cada paso se prevén ayudas más afectivas de ánimos por parte del tutor a su tutorado. Estas ayudas pretenden generar un clima afectuoso en la pareja y ayudar a reforzar la autoestima del tutorado y la del tutor.

Una vez resumido el proceso y a modo de conclusión, presentamos algunas de las opiniones más representativas que manifestaron los participantes en el taller sobre la escritura en pareja:

“Creemos que la estructura en pareja puede ser interesante ya que hay un intercambio de opiniones y de conocimientos lingüísticos entre ellos, lo que propicia el aprendizaje significativo. No obstante, podemos encontrarnos con dificultades al no estar acostumbrados a planificar y pueden surgir desavenencias entre los miembros de la pareja. Asimismo, por parte del profesor requiere una mayor planificación del trabajo y tener en cuenta que el tiempo dedicado es mayor que una tarea tradicional” (Pareja 6)

“Un programa como el que aquí se propone, presenta una oportunidad única para mejorar los procesos de escritura en nuestros alumnos enseñándoles no sólo a escribir sino a escribir con sentido, a negociar ideas y a que los estudiantes asuman sus roles responsablemente. Este programa promueve escritores reflexivos, con sentido crítico y que valoren el trabajo colaborativo y el respeto a las ideas ajenas” (Pareja 7)

“Nuestros alumnos a la hora de escribir tienen una serie de dificultades en la organización de ideas, estructura del texto, manejo del vocabulario etc. Creemos que las causas son por un lado, la falta de escritura y lectura práctica y por el otro, la falta de motivación al no encontrar funcionalidad. Creemos que este método puede ayudar a nuestros alumnos a superar esas dificultades señaladas al ser un método pautado y al potenciar la seguridad, mejorar la autoestima y la convivencia. Pueden surgir dificultades ya que es un proceso complejo que requiere una formación específica previa. Deben aprender a interactuar adecuadamente, negociar y poner las habilidades sociales. Es una buena forma de afianzar el proceso de escritura en nuestros alumnos. (Pareja 2)

“Sovint, ens trobem que els alumnes els manca la planificació, els costa estructurar les idees i articular-les en un text adequat i coherent. Gairebé mai revisen el text resultant: així hi ha errors en l'ortografia, un lèxic poc variat i connectors inadequats. Davant d'aquestes mancances, s'ha de treballar més el procés d'escriptura de manera pràctica més que no pas teòrica com fem actualment. L'escriptura en parella pot ser un mètode interessant per als nostres alumnes atès que els estimula, els dóna pautes i eines i els ofereix diversos tipus de textos. És important que tinguin clars els rols, no saltar-se els passos, saber contrastar els coneixements i que hi hagi una bona relació entre els dos membres de la parella. La motivació és bàsica. Escrivim en parella ens ofereix un recurs innovador i alhora egrescador i inclusiu per a tot l'alumnat, que té un paper determinat i actiu en tot el procés d'aprenentatge de l'escriptura” (Pareja 12).



**Referencias bibliográficas:**

D. Duran (coord.); Blanch, S.; Corcelles, M.; Flores, M.; Oller, M.; Utset, M. y Valdebenito, V. (2011). Leemos en pareja. Un programa de tutoría entre iguales, con implicación familiar, para la mejora de la competencia lectora. Barcelona: Horsori

Duran, D. y Vidal, V. (2004): Tutoría entre iguales. De la teoría a la prctica. Barcelona: Grao.

Yarrow, F. y Topping, K. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. British Journal of Educational Psychology, 71, 261- 282.

**Anexo 1: Ejemplo de guía para leer y escribir en pareja****Antes de la lectura:**

1. Sabis qué significa ser perfeccionista?
2. Os consideris perfeccionistas? Por qué?

**No, mejor lo hago yo...**

María era una chica muy lista. Sabía resolver los problemas de matemáticas y sacaba muy buenas notas, pero tenía un problema. María criticaba todo lo que hacían los demás porque pensaba que nada estaba lo suficientemente perfecto si no lo hacía ella misma. Cuando trabajaba en grupo le gustaba mandar y se enfadaba si sus compañeros no le hacían caso. Eso hizo que sus amigos, poco a poco, se alejaran más de ella y María se sintiera triste y sola.

**Después de la lectura**

3. Cual es el problema de María? Pensis que es un problema grave? Por qu?

4. Terminad la historia de María. Publicaremos vuestra historia en nuestro blog temático sobre problemas en clase.

**Escritura colaborativa:**

Se tiene que elaborar un texto conjunto! (no sólo del tutorado)

**Paso1: Planificación del texto conjunto****Rol T: tutor**

Preguntar, ayuda a pensar y escribir la lista de ideas.

- Pregunta para generar ideas sobre el contenido y la tipología del texto. Anota las respuestas acordadas.

- Anima

**Rol T: tutorado**

Proponer ideas al tutor.

- Responde y negocia las preguntas del tutor para llegar a acuerdos sobre el texto conjunto.

Anotaciones del tutor (planificación del texto conjunto).

- Anàlisis de la demanda, de la tipología textual y de la situación comunicativa (no hace falta escribir, sólo negociarlo en voz alta):

- ¿Por qué escribimos este texto?

- ¿Qué tipo de texto escribimos? (carta, email, texto de opinión, , receta, cómic, poesía, invitación, reseña de un libro, instrucciones, inventar un final de una descripción historia ...)

- ¿Conocemos la estructura del texto que queremos escribir?

- ¿A quién irá dirigido?

- Contenido del texto (discutir y el tutor anota en una lista/esquema la respuesta conjunta)

Las preguntas se tienen que ajustar al contenido y tipología textual del texto a escribir.

Por ejemplo, para realizar un texto narrativo para terminar una historia (previamente leída en pareja) y publicarla en el blog de la escuela, las preguntas podrían ser:

- ¿Cómo terminamos la historia?

- ¿Qué?

- ¿Quién?

- ¿Cuándo?

- ¿Con quién?

- ¿Dónde?

- ¿Cómo?

- ¿Por qué?

- ¿ ...?

## Paso 2: Escribir el texto conjunto

No importa la ortografía

### Rol T: tutor

- Ofrece ayudas cuando el tutorado se bloquea:

Cuando el tutorado se para más de 10" el tutor ofrece distintos grados de ayuda en función de las necesidades del tutorado:

Ayuda 1: El tutor pregunta por la dificultad - *menos ayuda* -

Ayuda 2: El tutor da una pista o varias (por ejemplo, deletrea una palabra difícil)

Ayuda 3: El tutor resuelve la duda - *más ayuda* -

- Anima

### Rol T: tutorado

- Escribe el texto inicial

El tutorado escribe aquí el **BORRADOR** del texto conjunto.

### Paso 3: Lectura expresiva y revisión

#### Rol T: tutor

A) Lee en voz alta de forma expresiva el borrador.

C) Escucha activamente y revisa el borrador.

#### Rol T: tutorado

B) Escucha activamente y revisa el borrador.

D) Lee en voz alta de forma expresiva el borrador.

### Paso 4: Lectura expresiva y revisión

#### Rol T: tutor

• Pregunta para revisar la claridad del texto:

- ¿El texto es interesante y adecuado para los destinatarios?
- ¿El contenido es claro y estructurado?
- ¿Las frases están bien construidas, conectadas y bien puntuadas?
- ¿El léxico es rico y preciso?
- ¿Hay faltas de ortografía?

#### Rol T: tutorado

• Responde las preguntas del tutorado para revisar el texto.

#### Tutor y tutorado discuten los cambios

• Revisa los cambios introducidos por el tutorado.

Realiza los cambios.

#### Tutor y tutorado realizan la redacción definitiva

(Corrigen los errores en el ordenador o pasan el texto a limpio de forma conjunta)

### Paso 5: Auto / Co-evaluación

Podéis autoevaluar vuestro trabajo conjunto (a partir de la pauta de autoevaluación) o coevaluar el trabajo de otras parejas (cuando el profesor lo indique) contestando las siguientes preguntas:

- ¿El texto es interesante y adecuado para los destinatarios?
- ¿El contenido es claro y estructurado?
- ¿Las frases están bien construidas, conectadas y bien puntuadas?
- ¿El léxico es rico y preciso?
- ¿Hay faltas de ortografía?

Escribid propuestas para mejorar el texto de los compañeros.

**Pauta de autoevaluación de la escritura en pareja**

<b>Escribir en pareja</b>	<b>No</b>	<b>Un poco</b>	<b>Sí</b>
-¿Hemos planificados juntos el texto?			
-¿Hemos discutido y llegado a acuerdos sobre el texto?			
-¿El tutorado ha escrito el texto?			
-¿El tutor ha ofrecido ayudas?			
-¿El tutor ha animado a su tutorado?			
-¿Hemos leído el texto de manera expresiva y nos hemos ayudado a revisar los errores?			
-¿Hemos revisado el texto antes de su entrega definitiva?			

## Taller 4: LLEGIR EN FAMÍLIA: RELLEVÀNCIA I ESTRATÈGIES PER A LA IMPLICACIÓ FAMILIAR

Sílvia Blanch Gelabert

El taller tenia com a objectiu crear un espai de reflexió que permetés repensar i compartir estratègies per promoure la implicació familiar al programa Llegim en parella. El taller es va centrar en tres aspectes principals:

- Destacar la importància de l'acompanyament de la família en el progrés escolar
- Analitzar barreres a la participació familiar
- Compartir estratègies eficaces per a la implicació de les famílies al programa

El taller es va iniciar amb una dinàmica de presentacions per parelles, on cada participant buscava una persona desconeguda i es presentava tenint en compte la variable família. Després

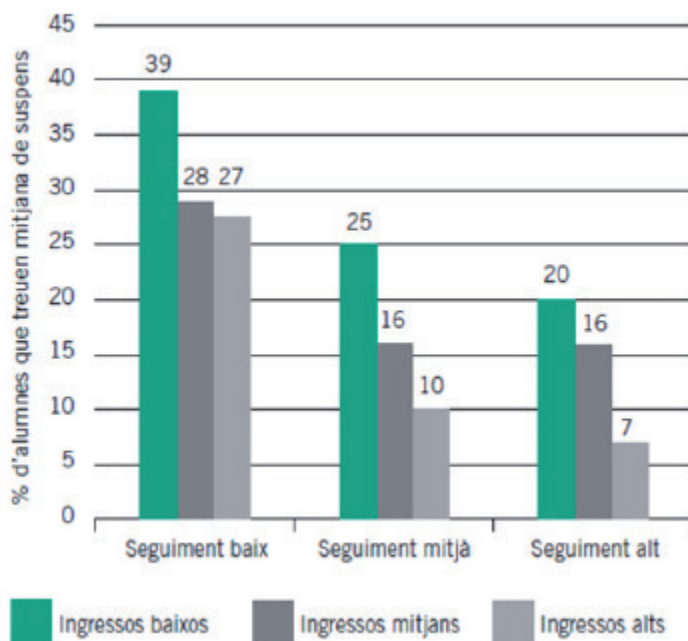
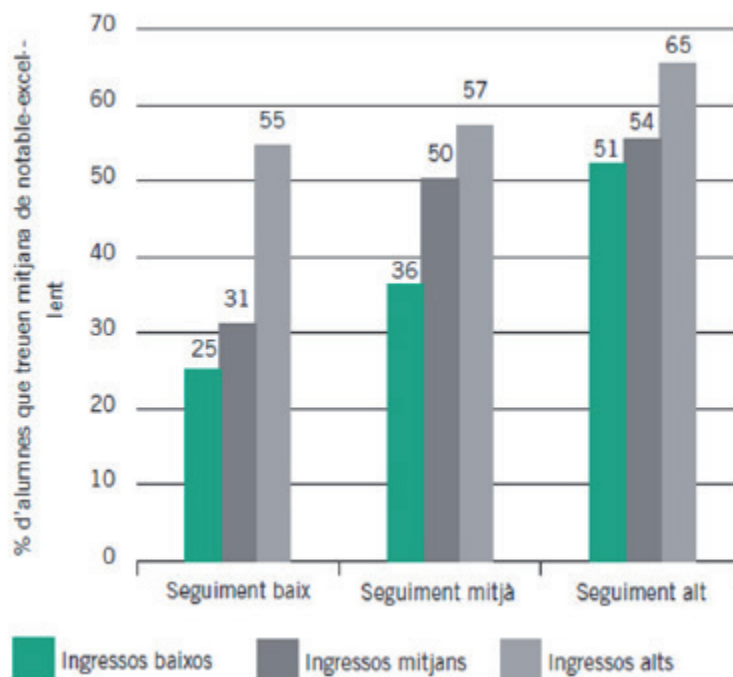
d'uns minuts, cada participant presentava la seva parella. La diversitat de participants, alguns ja experts en el programa, altres que n'acabaven de sentir a parlar el dia anterior de la jornada, d'etapes escolars diferents, de procedències diverses i amb perfils professionals diferents, va ser un element molt positiu que va enriquir les reflexions conjuntes.

### La importància de l'acompanyament familiar

La importància de l'acompanyament de la família en el progrés escolar és una idea ja compartida per gran part de la comunitat. En els darrers anys s'ha pogut anar evidenciant aquesta idea amb el suport d'investigacions que així ho avalen (OFSTED, 2000; Powell et al. 2010; Wolfendale i Topping, 1996). Són molts els autors que destaquen que un dels aspectes claus de l'èxit escolar és el treball conjunt entre la família i l'escola, la coherència entre tots dos contextos i l'acompanyament a l'infant o jove per part de la família durant aquesta etapa.

En el taller vam compartir amb els participants aquesta importància i la vam avalar amb uns estudis recents que van fer des de l'Institut d'Infància i món urbà, el CIIMU (Gómez Granell i Escapa, 2010; per a més informació podeu consultar al web del CIIMU: [http://www.ciimu.org/index.php?option=com\\_content&view=category&id=38&Itemid=37&lang=ca](http://www.ciimu.org/index.php?option=com_content&view=category&id=38&Itemid=37&lang=ca)).

En aquest informe es conclou que l'acompanyament de la família és un dels aspectes claus per al bon rendiment educatiu de l'alumnat. L'estudi analitza l'interès de la família en el dia a dia a l'escola, les relacions amb els companys i també amb el professorat. Una dada molt interessant que se'n desprèn és que les famílies amb rendes inferiors, al contrari del que se sol pensar, treien més partit del seguiment familiar que famílies amb ingressos alts, tal com indiquen les següents taules:



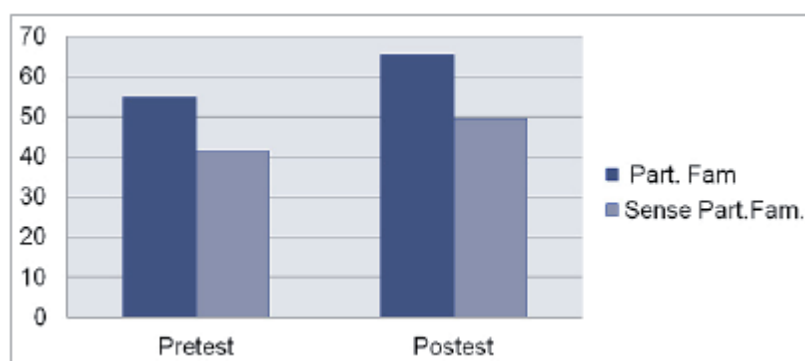
Taula 1. Adolescents que treuen una nota mitjana de notable-excel·lent/suspens segons el nivell d'ingressos a la llar i seguiment familiar de l'activitat escolar. Catalunya, 2006.

Aquestes dades ens poden evidenciar la importància d'aquest acompanyament familiar i ens poden motivar a seguir treballant en la implicació de les famílies amb l'escola, com ja està fent el programa *Llegim en Parella*.

En aquest sentit, és important assenyalar que des d'altres àmbits també s'ha destacat la importància de la participació de les famílies en la vida dels seus fills i filles, malgrat que tinguin unes condicions socioculturals i econòmiques més desfavorides. Com assenyala James Heckman, Premi Nobel d'economia de l'any 2000, després de dur a terme una investigació en les zones més desfavorides d'algunes ciutats durant més de 50 anys, conclou :

*La pobreza no solo la determina la renta familiar, sino la atención prestada al niño por los padres, abuelos y comunidad (2011).*

En aquest sentit, el programa *Llegim en parella* té la voluntat de fomentar aquesta participació familiar i contribueix en fer una proposta, que es pot ajustar des de cada escola, en un dels aspectes acadèmics més importants per a l'aprenentatge dels infants i joves: la competència lectora. El programa facilita, tant a l'escola com a la família, la possibilitat de compartir aquesta tasca, fent una proposta que faciliti una manera coherent de treballar conjuntament cap a una millora d'aquesta competència. Des del Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI) s'ha volgut analitzar la importància de la participació familiar en la millora de la comprensió lectora que facilita el programa *Llegim en Parella*. Els resultats d'aquest estudi ens mostren que malgrat tot l'alumnat millora la seva comprensió lectora, tant si té acompanyament familiar com si no en té, quan analitzem aquells alumnes que mostraven més competència i aquells que en mostraven menys a l'inici del programa, ens adonem que la participació de les seves famílies és clau perquè facilita en major grau l'aprenentatge de la comprensió lectora.



Taula 2. Millora en la comprensió lectora amb i sense participació familiar.

És important, doncs, poder animar a participar a les famílies d'aquest alumnat que inicialment presenta més dificultats, per tal que tinguin l'oportunitat de millorar tant com els seus companys i, alhora, trobar espais amb la família per afavorir aquest acompanyament familiar en activitats de l'escola.

Les recerques ens ajuden a entendre i justificar amb arguments per què cal seguir motivant a les famílies a participar.

### **Les barreres a la participació familiar**

Tot i que les famílies que solen participar en el programa el valoren molt positivament, una de les dificultats que les escoles que configuren la xarxa es troben sovint és el repte d'implicar les famílies amb alumnes amb més dificultat, precisament aquells que pensem que es podrien beneficiar més del programa. Per tal de trobar estratègies efectives i motivar les famílies a participar, és important analitzar les barreres que dificulten aquesta participació i així crear ponts que facilitin aquesta relació entre la família i l'escola.

En el taller vam compartir algunes d'aquestes barreres a la participació de les famílies amb el programa *Llegim en parella*, per tal de poder identificar-les i disminuir-les o saltar-les. Entre tots vam anar dient algunes d'aquestes dificultats en relació a les famílies, però també del professorat.

**Barreres per part de les famílies:**

- Falta de temps. Moltes famílies tenen jornades de treball molt àmplies o altres prioritats i senten que no tenen temps per a participar o per informar-se.
- Baixa confiança en sí mateixes. Algunes famílies tenen la percepció que no són prou competents per a fer de tutors o tutores del seu fill o filla, ja sigui perquè l'idioma és una barrera o perquè senten que no són prou hàbils llegint, per exemple.
- La vergonya. Quan es convoca a les famílies a participar, algunes persones poden pensar que es posaran en evidència, ja sigui davant dels seus fills i filles o amb el professorat, i s'estimin més no participar.
- Delegar en l'escola. Hi ha famílies que pensen que ensenyar a llegir és una tasca de l'escola i que per tant, no és una tasca compartida amb la família. Sovint no veuen la importància que pot tenir en el seu fill o filla, el fet que llegeixin conjuntament en un programa compartit amb l'escola
- Desconeixement. Moltes famílies desconeixen la importància i la incidència que pot tenir en el rendiment dels seus fill i filles el fet que s'involucrin en l'acompanyament escolar.
- No es consideren lectors o expressen que no els agrada llegir. Hi ha famílies que no tenen contextos estimulants de lectura perquè poden haver tingut una mala experiència amb la lectura, sovint associada a l'escola i a l'obligatorietat. Algunes expressen que no els agrada llegir, i per tant, la proposta de participar no els motiva gaire.

**Barreres per part del professorat:**

- Les pròpies concepcions. El professorat construeix una sèrie d'idees que sovint no estan contrastades, que interfereixen en la motivació per animar a les famílies. Algunes d'aquestes poden ser: sentir que no és el rol de les famílies acompanyar en l'aprenentatge de la lectura, la falta de confiança en les famílies com a tutores, pensar que no és tant important que hi participin si ja es fa a l'escola, etc.
- Falta de temps i planificació. Sovint el professorat no té gaire temps per poder pensar en maneres creatives per vincular a les famílies o per planificar amb prou temps i oferir diferents maneres d'informar o per fer la formació i acompanyament de les famílies durant el programa, per exemple. En aquest sentit, poden pensar que millor si participen poques famílies, perquè no disposen de gaire temps per acompanyar-les.
- Dificultat en motivar a les famílies. Sovint manca temps personal o en equip per poder pensar en maneres creatives d'animar a les famílies a participar, sobretot aquelles que potser se'n podrien beneficiar més però que costa poder parlar-hi i motivar-les.
- Rol de jutge. És fàcil caure en jutjar les famílies per les seves característiques, perquè són diferents del nostre ideal de família o criança, etc. Aquesta actitud distancia aquelles famílies a les que ens agradaria poder vincular però que se'ns fa difícil, ja que la manca empatia no facilita la comunicació.



*La pobreza no solo la determina la renta familiar, sino la atención prestada al niño por los padres, abuelos y comunidad (2011).*

En aquest sentit, el programa *Llegim en parella* té la voluntat de fomentar aquesta participació familiar i contribueix en fer una proposta, que es pot ajustar des de cada escola, en un dels aspectes acadèmics més importants per a l'aprenentatge dels infants i joves: la competència lectora. El programa facilita, tant a l'escola com a la família, la possibilitat de compartir aquesta tasca, fent una proposta que faciliti una manera coherent de treballar conjuntament cap a una millora d'aquesta competència. Des del Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI) s'ha volgut analitzar la importància de la participació familiar en la millora de la comprensió lectora que facilita el programa *Llegim en Parella*. Els resultats d'aquest estudi ens mostren que malgrat tot l'alumnat millora la seva comprensió lectora, tant si té acompanyament familiar com si no en té, quan analitzem aquells alumnes que mostraven més competència i aquells que en mostraven menys a l'inici del programa, ens adonem que la participació de les seves famílies és clau perquè facilita en major grau l'aprenentatge de la comprensió lectora.

Vam coincidir que moltes barreres a la participació en el programa *Llegim en parella* estan relacionades amb les idees, moltes d'elles basades en estereotips o concepcions que no han estat contrastades o que deixen entreveure dificultats més difícils d'expressar. Per exemple, quan una família pensa que no és prou competent per participar, no sol venir i dir-ho sinó que: o no ve a les reunions, o expressa falta de temps, per exemple. És necessari mirar més enllà. Al taller vam posar una imatge, primer una fotografia d'una punta d'iceberg en mig d'un oceà i després una altre, on l'iceberg, que es podia veure complet per sota el mar, mostrava una peça de gel immensa que contrastava amb la punta que havíem pogut veure inicialment i que semblava un iceberg petitet. Amb aquesta imatge, vam comentar la necessitat de detectar barreres a la participació del programa però mirar més enllà, no quedar-nos en la "punta de l'iceberg" per tal de poder entendre què hi ha més enllà, ampliar la mirada per arribar al màxim de famílies que potser no participen per falta de recursos o per falta de confiança. En aquest sentit és important ser flexibles i pensar que la tutoria familiar també la poden fer altres lectors competents que no siguin els pares, com poden ser avis, germans, etc. En alguns casos, per qüestions de coneixement de la llengua, ha estat l'alumnat qui ha fet de tutor a casa d'un familiar menys expert.

### **Estratègies per a la implicació de les famílies al programa**

Per tal de buscar estratègies eficaces per a poder implicar al màxim de famílies en el programa, o com a mínim, que no quedin fora famílies que amb una mica d'acompanyament ho farien, el primer pas és l'actitud que afavorirà crear aquests ponts amb la família. Com a mestres cal confiar en elles, construir expectatives positives que ens obrin possibilitats i vincles. Tenir clar que tots els pares estimen els seus fills i que per tant volen el millor per a ells i elles. Si no participen, és fàcil pensar que no es preocupen, enlloc de mirar més enllà, i cada curs plantejar noves maneres d'arribar a motivar-les.

De l'experiència d'aquests anys treballant amb el programa *Llegim en parella*, destacarem algunes estratègies que poden afavorir, o que han facilitat en alguns centres, la participació familiar:

- Difusió. És molt important que les famílies sàpiguen que existeix el programa i que

s'espera que hi participin. Com? Algunes suggeriments són:

- La influència dels iguals: altres famílies que actuïn com a element motivador.
  - Pòster informatiu, imatges en un projector a l'entrada o sortida de l'escola, etc.
  - Els propis infants i joves que informin i les animin a participar.
- Informació. Explicar i justificar per què és important que hi participin, a més d'informar del programa en concret. Aquesta informació és més efectiva quan les famílies poden veure el programa, ja sigui en vídeo, o fen partícips a famílies que ja han participat en el programa, informant i animant a les altres a fer-ho.
  - Famílies que formin famílies: tutoria entre famílies. Per tal de perdre la por i agafar confiança, algunes famílies podrien formar i acompanyar a d'altres durant algunes sessions del programa.
  - Facilitar espais i temps a l'escola per aquelles famílies que tenen més dificultat en fer-ho a casa o se senten més insegures. Es pot disposar d'un espai i hores on diverses famílies, igual que fan a classe l'alumnat, treballen amb els fulls d'activitat, cada una amb la seva parella.
  - Possibilitat d'entrar a l'aula i veure els infants fent el programa. Si detectem que una família té falta de confiança, podríem oferir-li que puguin venir i veure com es desenvolupa el programa a l'escola.
  - Si ja detectem famílies amb infants amb dificultats de comprensió lectora que no solen llegir a casa, podem suggerir el curs abans que observin altres famílies i així anar treballant la motivació prèviament i no només en el curs que s'implementa el programa. També els podem oferir suggeriments per llegir plegats (si us són útils, en els llibres publicats del Llegim en parella hi trobareu algunes fitxes tècniques per llegir en família que podeu utilitzar o ajustar), per tal que comencin a gaudir de llegir plegats amb els seus fills i filles a casa amb un suport que els orienti i doni confiança.
  - Voluntaris familiars. En determinats casos, per aquell alumnat amb més dificultat i sense possibilitat de suport familiar a la lectura, es pot optar, amb el consentiment de la família, per utilitzar voluntaris. Ja hi ha hagut una experiència on els voluntaris han estat alumnat d'un institut proper a l'escola, per exemple (podeu llegir una comunicació feta a les jornades sobre aquesta experiència). Suggerim que la família pugui participar en algunes sessions, potser inicialment observant i al final fent alguna sessió per agafar confiança. El voluntari mai hauria de servir per delegar la participació en altres.

Durant tot el taller van anar sortint reflexions i formes molt enriquidores per detectar dificultats i propostes creatives per animar a les famílies a participar, algunes que ja s'havien portat a la pràctica, d'altres que estaven en procés.

El taller va concloure amb una activitat pràctica on els participants, per parelles van pensar en una barrera a la participació a les famílies en el programa Llegim en parella i una estratègia ajustada al context de cadascú.

Al final del taller, una mestra va explicar que a vegades, coses senzilles animen a les famílies a participar. Comentava que després de la reunió informativa, a classe, amb tot l'alumnat, explicaven que bé que ho farien a casa, etc. Aleshores comentava que només els infants amb participació familiar s'emporten una carpeta de color llampant amb els materials a casa. En sortir, els altres pares veuen la carpeta i els

crida l'atenció. L'alumnat explica el què i alguns infants animen els seus pares a participar. D'aquesta manera, l'endemà tenen més famílies que demanen per poder participar al programa.

No hi ha una sola fórmula, cada escola és un món, cal descobrir-lo, ampliar la mirada i ser creatius i persistents. Però sobretot, no perdre de vista la responsabilitat social d'intentar que més infants tinguin la possibilitat de sentir més a prop l'acompanyament familiar, sobretot en aquells casos on per diferents raons, no ha estat possible.

## El recull fet en el mural de barreres i estratègies en parella

Barreres	Estratègies
Falta de empatia con la familia	Acercamiento de la maestra a la familia (información)
Entrada de padres en la escuela	Demostrando las evidencias podemos demostrar la necesidad de hacer cambios en el funcionamiento escolar.
Difusión	Póster atractivo, con poco texto y mucho color. Colgado en el patio donde los padres entran a buscar a sus hijos.
Desconeixement i poc valor de la lectura en determinades famílies (per diferents motius culturals)	Informació i difusió entre iguals (entenent iguals a les persones amb un estatuts similar: entre pares i mares, infants...).
Motivación	Motivar a las familias con diferentes opciones para conocer el programa: reuniones de grupos clase, reuniones individuales, motivación des de los propios niños y niñas... todas son válidas.
Desconocimiento	Actividades conjuntas: disfrutar y valorar la acción de los otros mutuamente, lo que incide en crear confidencialidades y vínculos.
Conocer in situ el proyecto	Permitir a las familias que entren en las aulas con el proyecto en marcha.
Escuela cerrada al contexto sin participación activa	Conseguir la participación activa de los padres y comunidad, como acompañantes y monitores.
Baja confianza en sus competencias. No se apuntan	Información por vías creativas y diferentes (web, póster...). Hacerles partícipes y agradecerles.
El canvi de rol del mestre	Mestre como a guia: d'una transmissió més unidireccional a una més compartida; saber compartir; comptar amb l'aportació de tots.
Delegar en la escuela	Facilitar espacios y tiempo en la escuela (leer en pareja antes del programa).
Mestra/-e priva de la mirada ample (no deixa entrar a les famílies)	Deixar-los entrar a l'aula, obrir les portes per poder observar activament.
Poca assistència a les reunions	Convidar a les famílies a les sessions que fem a les classes. Fer dues reunions en diferents horaris Convidar-les a berenar per donar a la reunió una certa informalitat

## Referències bibliogràfiques

Gómez-Granell, C. i Escapa, S. (2010). *Infants i famílies a Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. CIIMU.

OFSTED. (2001). *Family learning: a survey of good practice*. London: HMSO.

Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R., i Koehler, M. J. (2010). *Effects of an early literacy professional development intervention on Head Start teachers and children*. *Journal of Educational Psychology*, 102, 299-312.

Wolfendale, S., i Topping, K. (Eds.). (1996). *Family involvement in literacy: Effective partnerships in education*. Londres: Cassell.

Heckman, J. (2010). *Es más rentable invertir en párvulos que en bolsa*. Entrevista. <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20110418/54142686501/es-mas-rentable-invertir-en-parvulos-que-en-bolsa.html>

## Taller 5: LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS CON MÁS NECESIDADES DE AYUDA en Llegim en parella, Leemos en pareja y Bikotecalrakurtzen

Vanessa Valbenito Zambrano

Cada miembro de la sociedad se diferencia de los demás porque cada uno posee unas características físicas- extrínsecas que la distinguirán a simple vista de otros, pero también teniendo otras aún más trascendentales que las primeras, las intrínsecas que lo harán único e irrepetible en relación a su pensamiento, personalidad y habilidades. De esta manera las particularidades de cada individuo estarán presentes en cada contexto en que se implique a nivel social, laboral, educativo; y la forma en que sus características sean respetadas, tomadas en cuenta y potenciadas serán claves para su éxito en todos los sentidos. Es así como dichas diferencias deben ser consideradas como parte de la construcción social, un valor positivo y enriquecedor para todos los grupos humanos (Moriña, 2004) y la escuela, por su parte, deberá preparar al alumnado para vivir y convivir con la diversidad que conjugan las diferencias presentes a nivel de la sociedad, comunidad y centro educativo.

El programa Leemos en Pareja se nutre de la diversidad para hacerse efectivo, nos referimos a la diversidad a nivel de centros, de profesores que conforman la red, de familias que se implican junto a sus hijos y, como elemento fundamental, de los alumnos que conforman el aula. La fundamentación del programa a través de la tutoría entre iguales, respeta y entrega respuesta a la diversidad de características y necesidades que se hacen presentes, es por esto que dicha metodología ha sido recomendada por organismos internacionales (como por ejemplo la Agencia Europea para la Educación Especial) como una práctica altamente efectiva para una escuela de calidad para todos (Topping, 2000), que no sólo reconoce las diferencias de los alumnos, sino que además saca provecho de ellas (Monereo y Duran, 2002).

A través del programa se obtiene beneficio de las diferencias que presentan los alumnos en competencia lectora, en primer lugar a partir de la relación asimétrica de la pareja (donde un alumno asume el rol de tutor y el otro de tutorado), en segundo lugar gracias a la estructura del programa que facilita y orienta la interacción de la pareja para alcanzar el objetivo, y en tercer lugar a través de las ayudas andamiadas que se ofrecen los alumnos para promover sus aprendizajes.

Es así como la planificación, seguimiento y orientación en profundidad permitirán el éxito de las acciones que hemos sintetizado anteriormente, garantizando el aprendizaje de todos los alumnos. Como ya es sabido, el programa Leemos en Pareja facilita unas pautas para la creación de las parejas en relación a la modalidad de la tutoría elegida, la formación previa del alumnado en la ejecución de los roles, el seguimiento por parte de los propios alumnos sobre su proceso de aprendizaje y de los maestros sobre el desarrollo del proceso en particular con cada una de las parejas, como se ha plasmado en Duran et al. (2009, 2011a -b). Se plantean estas pautas como sugerencias para facilitar el desarrollo de las sesiones, pero se espera que los maestros, familias y los alumnos puedan ir ajustando los elementos necesarios que surjan de sus necesidades o inquietudes, para garantizar el éxito de la experiencia en el seno de las parejas. Es así, como también se espera y plantea como un elemento necesario, el ajuste y planificación de acciones con los alumnos que presentan mayores necesidades de apoyo en el aprendizaje, bajo la premisa

que si somos todos diferentes podremos requerir diversas ayudas y acciones que promuevan nuestro aprendizaje, sobre todo en el caso de los alumnos que poseen mayores dificultades para alcanzar los objetivos curriculares.

Los elementos que se deben tomar en cuenta para promover la construcción de conocimiento del alumnado vulnerable, en el seno del programa Leemos en Pareja, se resumen y explican a continuación.

a) Creación de las parejas: Dicho emparejamiento dependerá de la modalidad de tutoría seleccionada por el profesorado y por la competencia que posean los alumnos. Es importante señalar que los alumnos con necesidades también pueden asumir el rol de tutores y no ser relegados automáticamente al rol de tutorados, por poseer menor competencia lectora que sus compañeros. Dependiendo de la modalidad de tutoría, estos alumnos podría asumir el rol de tutores de alumnos más pequeños que se encuentren en el promedio de ajuste o de otros alumnos que posean dificultades en el caso de cross age tutoring; o asumir el rol de tutores de otros compañeros con necesidades de la misma edad, en el caso de same age tutoring.

Investigaciones en el área, han demostrado la efectividad en el aprendizaje del alumnado vulnerable que asume tanto el rol de tutores como el rol de tutorados, mostrándose la tutoría entre iguales como un potente recurso para dar respuesta a las necesidades presentes en el aula (Topping, 1988; Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo y Miller, 2003; Borisov y Reid 2010; Okilwa y Shelby, 2010; Valdebenito, 2012).

b) Implicación de las familias del alumnado con necesidades de ayuda: Este elemento concebido como una de los pilares fundamentales del programa Leemos en Pareja, será crucial para el acompañamiento y promoción de aprendizajes en el alumnado vulnerable. Investigaciones realizadas a partir de experiencias del propio programa dejan ver que, justamente las familias de los alumnos con mayores necesidades son las que menos se implican en relación a los demás padres de alumnos que se encuentran en el promedio de ajuste, que se involucran en un 100% de los casos (Valdebenito y Duran, 2010; Valdebenito y Blanch, 2011; Blanch, Duran, Valdebenito y Flores, 2012). Hará falta entonces promover la implicación de dichas familias, buscando y utilizando nuevos recursos para motivarlas a participar en la educación de sus hijos, para implementar este soporte desde el hogar a los contenidos que se trabajan en el aula, para facilitar y afianzar a través de éstas acciones la construcción de conocimiento de dichos alumnos.

c) Orientación y ajuste de las sesiones: Existen una serie de componentes que se deberán prever antes y durante el desarrollo de la sesión para garantizar la interacción de la pareja con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, es así como se destaca:

1. Acompañamiento y orientación del profesor al alumno tutor, porque tal como se ha evidenciado en investigaciones realizadas sobre la temática a partir del alumnado vulnerable (Valdebenito, 2012), son justamente los alumnos tutores a los que se les planteará un desafío aún mayor en la mediación y enseñanza de compañeros con diversas necesidades. Es necesario por lo tanto que el profesor evalúe la preparación de la hoja de actividad con antelación y además revise junto al tutor, elementos que podrían causar dificultad a la hora de desarrollarla junto a su compañero. También será necesario realizar un modelado de estrategias que



puedan facilitar la construcción conjunta de las respuestas (pistas, parafraseos, insinuaciones, entrelazar ideas, generación de nuevas preguntas), evitando así conductas como la entrega construida de la respuesta por parte del tutor a su tutorado, lo cual no promoverá un desafío cognitivo al aprendiz. Un hecho que se destaca, es que esta orientación debe ser constante, no sólo durante la formación inicial o en algunas sesiones, ya que en el día a día van surgiendo nuevas necesidades y los alumnos podrían olvidar las sugerencias entregadas hace ya un tiempo, por lo cual es importante un apoyo y monitoreo antes y durante todas las sesiones, como soporte al aprendizaje.

2. Ajuste de los tiempos dedicados a cada uno de los momentos de la sesión, ya que puede ser necesario, debido a las diversas dificultades que puedan presentar algunos tutorados, la ejecución de todas las etapas que aconseja la estructura del programa. El profesor podrá orientar al tutor en la ejecución u omisión de algunas etapas, por ejemplo el desarrollo de alguna lectura, si ello causa demasiada dificultad al aprendiz y por lo demás incrementa demasiado el tiempo estipulado para la sesión. También podemos utilizar el espacio de actividades complementarias para regular el tiempo de las parejas, pudiendo ser omitida su ejecución con el objetivo de dar prioridad al desarrollo del apartado de comprensión lectora, en las parejas que requieran mayor tiempo para su realización.

3. Ajuste de los materiales utilizados, ya que se encuentra fuertemente ligado al ajuste del tiempo. Hay algunas parejas que necesitarán el ajuste del texto y trabajar sólo con un extracto, si sus dificultades así lo ameritan, o por el contrario trabajar con un texto diferente a sus compañeros con una pregunta además que favorezcan todos los tipos de comprensión, pero con una construcción que permita su fácil entendimiento, tanto para el mediador como para el aprendiz. La previsión de este elemento será crucial en las oportunidades que se le brinden a los alumnos, ya que si el desafío que se presenta está muy alejado de las posibilidades de la pareja y del tutorado, no se conseguirá la promoción de aprendizajes. Los maestros pueden recurrir ellos mismos a elaborar este material adaptado o coger del dossier de hojas de actividades que posee cada red de Leemos en Pareja, fichas creadas para ciclos inferiores que respondan a las necesidades emergentes de cada pareja.

Además de los materiales propios para el desarrollo de la competencia lectora, se debe tener en cuenta la posible necesidad de adaptación de los materiales de evaluación, nos referimos a la pauta de autoevaluación de la pareja. Esta permitirá a los alumnos ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje en el desarrollo de las sesiones, por lo cual es importante que ellos puedan comprender con un lenguaje simple y ágil lo que se pretende monitorear, permitiéndoles enriquecer sus interacciones y formas de desarrollo de la sesión a través de dicha autoevaluación.

Planteamos que a través de estas acciones, podríamos enriquecer aún más los aprendizajes y la interacción que se genera en el seno de las parejas que poseen mayores necesidades, entregando mayores posibilidades para alcanzar los objetivos planteados. Claro está, que no todas las parejas requerirán los mismos ajustes y el profesor deberá evaluar la incorporación o profundización en los aspectos repasados, sin embargo pensamos que teniéndolos en cuenta se podrá brindar un mayor apoyo y acompañamiento a los alumnos en este desafío, con una repercusión clara en sus aprendizajes.

A través del programa Leemos en Pareja se debe dar la oportunidad a todos los alumnos miembros del aula a participar y construir conocimiento de manera conjunta, por lo cual no es el objetivo implementar experiencias sólo con alumnos con dificultades en las aulas de atención psicopedagógica o espacios aislados de los demás compañeros de la clase, porque claramente más que sacar provecho de las diferencias, estas se incrementarán aún más, lo que en ningún caso es el objetivo del programa.

Es así, como la cooperación entre los alumnos que asumen roles de tutor y tutorados generará una red que se traducirá en una comunidad de aprendizaje, permitiendo que todos y cada uno sea consciente de los logros generados, además de la responsabilidad social que ello conlleva al ser responsables de las metas que puedan alcanzar sus compañeros y ellos mismos.

## Referencias

Blanch, S., Duran, D., Valdebenito, V. y Flores, M. (2012). The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence. *European Journal of Psychology of Education*. DOI 10.1007/s10212-012-0104-y.

Borisov, C. y Reid, G. (2010). Students with intellectual disabilities acting as tutors: an interpretative phenomenological analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 295-309.

Duran, D. (Coord.), Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Merino, E., Oller, M. y Vidal, A. (2009). *Llegim en parella. Tutoria entre iguals, a l'aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Duran, D. (Coord.), Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M. y Valdebenito, V. (2011a). *Leemos en Pareja. Tutoría entre Iguales para la Competencia Lectora*. Barcelona: Horsori.

Duran, D. (Coord), Blanch, S., Corcelles, M., Fernández, M., Flores, M., Kerejeta, B., Moliner, L., Valdebenito, V. (2011b). *Bikoteka Irakurtzen*. Vitoria: Gobierno Vasco.  
Monereo, C. y Duran, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.

Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.

Okilwa, N. y Shelby, L. (2010). The Effects of Peer Tutoring on Academic Performance of Students with Disabilities in Grades 6 Through 12: A Synthesis of the Literature. *Remedial and Special Education*, 31(6), 450-463. doi: 10.1177/0741932509355991

Rohrbeck, C., Ginsburg-Block, M., Fantuzzo, J. y Miller, T. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240–257.

Topping, K. J. (1988). *The peer tutoring handbook: Promoting cooperative learning*. London: Croom Helm.



Topping, K. J. (2000). *Tutoring*. Ginebra, Suïza: International Academy of Education.

Valdebenito, V. (2012). *Desarrollo de la competencia lectora, comprensi3n y fluidez, a trav3s de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusi3n*. Tesis Doctoral. Universitat Aut3noma de Barcelona, Catalunya.

Valdebenito, V. y Blanch, S. (2011). Efectos de la participaci3n familiar en el programa "Leemos en Pareja": Implicaciones en el desarrollo de la comprensi3n lectora. En J.M. Román, M. A. Carbonero y J.D. Valdivieso, *Educaci3n, Aprendizaje y Desarrollo de una sociedad multicultural*, (pp.6205-6215). Madrid, España: Asociaci3n de Psicología y Educaci3n.

Valdebenito, V. y Duran, D. (2010). Implicaci3n familiar en un programa de tutoría entre iguales para la mejora de la comprensi3n y la velocidad lectora. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez, *Investigaci3n en Convivencia Escolar. Variables relacionadas*, (pp. 433-441). Granada, España: GEU Editorial. ISBN: 978-84-9915-122-9.

## Taller 6: LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Marta Flores Coll

La estructura del presente texto se divide en dos partes claramente diferenciadas. En primer lugar, realizaremos una breve introducción del modelo de evaluación que se orienta claramente al aprendizaje como constructo teórico, con el que se identifica el planteamiento evaluativo del programa; para, ya en la segunda parte, analizar el uso de algunos de los instrumentos y actividades que se proponen en el programa, como posibles herramientas de evaluación y generar algunas cuestiones que permitan aprovechar al máximo su funcionalidad pedagógica.

La evaluación del progreso del alumnado que participa en el programa Leemos en pareja tiene en cuenta distintos aspectos de la evolución y aprendizajes del alumnado a lo largo del programa y, por lo tanto, prevé una variedad de instrumentos de evaluación que consideramos pueden ser útiles para conocer y valorar el avance de nuestro alumnado y enriquecer su propio proceso de aprendizaje.

Sabiendo que no existe una única manera de evaluar, desde el programa se ofrecen distintas opciones a tomar en consideración por cada equipo de maestros, según los objetivos que se hayan priorizado en el marco de desarrollo del programa.

La propuesta de evaluación que se hace desde el programa es, desde este punto de vista, amplia y diversificada, pudiendo realizar distintas combinaciones de técnicas, estrategias e instrumentos para poder ajustarse a las distintas realidades y necesidades de cada centro. Así pues, el abanico de posibilidades permite un uso personalizado de las distintas opciones para poder llegar a ser un proceso enriquecedor y auténtico insertado en cada contexto y situación. Además, de partir de esta concepción abierta y flexible, el planteamiento de evaluación admite también la incorporación de nuevas ideas que surjan por parte del profesorado y que puedan complementar las ya reseñadas en la propuesta de criterios y actividades para la evaluación del programa (Duran y otros, 2009 y 2011).

La evaluación orientada al aprendizaje se basa en dos pilares fundamentales sobre los que se desarrolla. Por un lado, apuesta por la participación del estudiante como agente activo y comprometido con su propio proceso de aprendizaje y fomenta así la evaluación participativa del propio aprendiz. Por otro, considera la evaluación como contenido de aprendizaje mediante la cual el estudiante aprende a autorregular sus progresos, a autoevaluarse y evaluar a su par adquiriendo las bases para el desarrollo de competencias útiles y valiosas para su proceso de aprendizaje actual y para poder realizar transferencias a una diversidad de contextos y situaciones laborales futuras.

Se trata, en definitiva, de situar la evaluación como oportunidad de aprendizaje, de convertir a los alumnos en estudiantes reflexivos y críticos mediante procesos de reflexión y supervisión centrados en los distintos núcleos de evaluación a considerar en este caso: evolución del proceso de lectura y comprensión, desarrollo del rol dentro de la pareja y resultados o productos de aprendizaje.

La tutoría entre iguales, como método de aprendizaje cooperativo que promueve la interacción entre alumnos para generar aprendizaje significativo, es un marco excepcional para poder promover la auto y coevaluación entre los miembros de la pareja. La evaluación por pares se pone así al servicio del aprendizaje con una triple función: en primer lugar, motivar al estudiante promoviendo su implicación en

el proceso educativo; en segundo, este tipo de evaluación nos será útil para afianzar y enriquecer los propios logros o también para reconducir el proceso seguido para alcanzarlos; y, en tercer lugar, estas situaciones favorecen también el juicio crítico, la autonomía y la responsabilidad. Es evidente que ante tales beneficios debemos prestar la atención y la dedicación que se merece.

Dimensionada ya la evaluación desde esta concepción abierta, flexible, participativa, reflexiva y integrada en el proceso de aprendizaje; nos gustaría profundizar en algunos de los instrumentos y de las actividades de evaluación del programa que tienen, a nuestro modo de ver, un especial interés porque, no sólo representan una fuente de información valiosa para valorar la evolución del alumnado, sino que además pretenden convertirse en un contenido de aprendizaje en sí mismas, imprescindible para conseguir la adquisición de determinadas competencias metacognitivas.

El uso de la pauta de autoevaluación de la pareja permite realizar este proceso de revisión de la evolución del trabajo de cada pareja de una manera sistemática, pero a su vez de manera ajustada y personalizada. Por ello, debemos explicar claramente a nuestro alumnado el uso y funciones que este tipo de tarea promueve para poder sacar el máximo rendimiento en su uso continuado a lo largo del programa.

En este sentido, la pauta de autoevaluación guía el proceso de reflexión del alumnado ya que, a partir de preguntas sobre el proceso de lectura que se plantean en las sesiones de trabajo, permite a la pareja reflexionar sobre sus actuaciones y valorar la oportunidad de mejorarlas para potenciar el aprendizaje.

Poder explicitar lo que los alumnos saben favorece el desarrollo y la toma de conciencia de las propias ideas y concepciones. Es así como la mediación entre iguales en este tipo de tareas toma un sentido especial para estimular los procesos de pensamiento en voz alta enfocados a la reflexión sobre el propio trabajo y rendimiento, favoreciendo la mejora del aprendizaje y el desarrollo de estrategias metacognitivas.

La metacognición, entendida como el conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos cognitivos mientras aprendemos, se erige en una mediadora importante para el logro de altos niveles de aprendizaje. Mediante procesos de control y regulación del aprendizaje, la metacognición ofrece información sobre el progreso hacia los objetivos planteados dando sentido al concepto de aprender a aprender.

Estos procesos de monitorización son los que permitirán a los estudiantes reconocer sus propias fortalezas y debilidades y, de esta manera, podrán activar las estrategias compensatorias que precisen para poder reconocerlas y mejorarlas.

Dado que estos procesos de pensamiento metacognitivos son normalmente internos y difíciles de observar ya que se trata de lenguaje interior, es absolutamente necesario poder expresarlos y hablar sobre los recursos cognitivos que ponen en juego los estudiantes mientras leen.

Se potencia así, desde la metodología de tutoría entre iguales y desde esta concepción de la evaluación como constructo de aprendizaje en sí misma, la necesidad de crear un clima adecuado para dar y recibir retroalimentación por parte de los compañeros y se pretende que este tipo de ejercicio se convierta en habitual

integrándose de manera natural en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La visibilización y verbalización de estos procesos permitirán a los alumnos poder compartirlos y aprender de sus iguales.

La lectura estratégica sólo es posible si los lectores son conscientes metacognitivamente (Baker, 2008). La metacognición juega un papel fundamental en la formación de lectores competentes. Se desarrolla con la edad y en función de las experiencias lectoras en las que tengan oportunidad de participar los estudiantes. Un lector metacognitivo es aquél que está aprendiendo a comprender y que además, planifica, controla y evalúa los procesos y productos cognitivos de esta experiencia de conocimiento (Calero, 2011).

Así pues, el profesorado debe potenciar al máximo el uso de este instrumento de manera que modele el tipo de reflexión que puede realizar la pareja antes de responder sobre la necesidad de mejora o el uso apropiado de la estrategia o habilidad lectora sobre la que se esté reflexionando.

También debe incidir sobre la necesidad de plantearse objetivos de mejora para poder focalizar la atención en el progreso y avance en aspectos concretos durante las siguientes sesiones. Así mismo, las respuestas de las parejas de alumnos de la pauta de autoevaluación de la pareja, pueden servir de guía al profesorado para poder realizar el seguimiento y la evolución de los aprendizajes.

En definitiva, la pauta tiene una doble finalidad; para los alumnos servirá para poder conocer sus puntos fuertes y los débiles y poder así ajustar sus actuaciones en función de la conciencia de su realidad, y para los maestros, servirá para poder seguir el proceso y evolución en los aprendizajes.

Otra actividad que puede servir para la evaluación, en este caso de los tutores, es la elaboración de hojas de actividades para sus tutorados. Una vez los alumnos tutores han podido familiarizarse con la estructura de las Hojas de Actividades por encontrarnos ya en la fase final del programa, se puede pedir a estos alumnos que busquen algún texto que crean que pueda ser de interés para su compañero tutorado y piensen sobre las preguntas que harían antes de leer y las que harían después de leer, haciéndoles notar que deben ser preguntas de diverso nivel de profundidad de la comprensión, abarcando desde las preguntas literales que se encuentran como respuesta directa en el texto, hasta preguntas inferenciales o las que requieren un ejercicio de comprensión profunda del texto y exigen una postura crítica por parte del lector .

Esta actividad supone un elevado reto cognitivo para los tutores ya que deben elaborar preguntas variadas para promover el aprendizaje del tutorado. Dado que se trata de una actividad compleja, el profesorado debe acompañar, guiar y modelar a estos alumnos que quizás sea la primera vez que se enfrentan a una tarea de esta índole. Al ser ésta una actividad compleja y que se recomienda realizarla en las últimas sesiones, muchas veces queda relegada al olvido ya que, como decimos, requiere de una atención especial. Es por ello que animamos a los docentes a valorar esta actividad como imprescindible para lograr un alto rendimiento y aprovechamiento del alumnado que ejerce de tutor y favorecer de este modo su competencia lectora.

Finalmente, otra de las actividades de evaluación que se propone realizar en el programa, entre otras que no comentaremos en este trabajo, es el dossier de aprendizaje de la pareja. Este dossier no tiene porqué contener todas las actividades

realizadas en el aula durante todas las sesiones de Leemos en pareja, pero sí que debería contener al menos, una selección de las mismas siguiendo el criterio elegido y el consenso de los dos miembros de la pareja. También puede contener las anotaciones del tutor en su preparación de la Hoja de Actividades, así como también los ejercicios que haya podido realizar el tutorado en casa o aquellas actividades de ampliación que hayan realizado. Este dossier nos puede dar información del tipo de trabajo que se desarrolla en el aula para cada una de las parejas.

El trabajo en red nos permite reflexionar además conjuntamente con el resto del profesorado con el que compartimos la implementación del programa en las aulas y el uso de los distintos materiales necesarios, también los instrumentos de evaluación. En este sentido, y viendo el interés mostrado por el profesorado para desarrollar nuevos instrumentos de evaluación siguiendo en esta línea que hemos expuesto, nos surgen nuevos retos y nuevas propuestas a valorar y a elaborar para enriquecer el material del que disponemos.

Vistos los distintos usos de la propuesta de evaluación del programa y las nuevas ideas que surgen fruto del trabajo colaborativo entre profesionales y para concluir, quisiéramos destacar de nuevo la importancia de implicar a los alumnos en su propio aprendizaje mediante procesos de reflexión compartida con los iguales para poder aprender a gestionar sus propios procesos de aprendizaje.

#### **Referencias bibliográficas:**

Baker, L. (2008). Metacognition in Comprehension Instruction. What we've learned since NRP. *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices*. 2n Ed. A C. Collins Block i S.R. Paris. The Guilford Press: New York.

Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer

Duran, D. (Coord.), Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Merino, E., Oller, M. y Vidal, A. (2009). *Llegim en parella. Tutoria entre iguals, a l'aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Duran, D. (Coord.), Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M. y Valdebenito, V. (2011). *Leemos en Pareja*. Tutoría entre Iguales para la Competencia Lectora. Barcelona: Horsori.



Pòsters

## Llistat de pòsters presentats a la Jornada Estatal Llegim en parella, *Leemos en pareja* i *Bikoteka Irakurtzen*

En aquesta secció es presenten els diferents pòsters que han construït persones que formen part de la xarxa i estan implementant el programa Llegim en parella, Leemos en pareja i Bikoteka Irakurtzen.

Volem agrair la participació a tots els autors i autores dels pòsters i als centres que ho han fet possible. Ha estat molt enriquidor poder veure, llegir i entendre de la vostra mà l'experiència i la vostra vivència del programa. Hi ha pòsters molt diversos, des d'alguns que expliquen amb tot detall el programa a d'altres que s'han concentrat en vivències més concretes. També destacar alguns pòsters elaborats amb la col·laboració de l'alumnat.

A continuació us presentem el llistat de pòsters presentats amb una fotografia prèvia de l'exposició a les jornades. Recordar-vos que en aquesta publicació podreu visualitzar cada pòster presentat a la jornada.

L'ordre dels pòsters ha seguit uns criteris generals que fan referència a dos blocs diferenciats, primària i secundària. S'ha intentat intercalar experiències d'escoles de les diferents procedències: Xilè, Saragossa, Euskadi i Catalunya.

### Llegim en parella a primària

#### 1. **Escuela Jaime Gómez García** (Santiago de Chile, Chile)

- **Títol:** Tutorias Voluntarias de Castelleros y alumnos de octavo básico, para los niños y niñas sin apoyo familiar de la Escuela Jaime Gómez García
- **Autors/-es:** Leyla Vergara Hormazábal i Gloria Rivas Cornejo. Ayuntamiento de Lo Prado – Santiago de Chile

#### 2. **Escola Riera de Ribes** (Sant Pere de Ribes, Catalunya)

- **Títol:** Llegim en parella
- **Autors/-es:** Núria Morte

#### 3. **Colegio San Gabriel** (Zaragoza, Aragón) 4. Amoroto, Ispaste, Etxebarria, B10

#### 4. **Gernika Berritzegunea** (Gernika, Euskadi)

- **Títol:** Eskola txikia, bihotz handia, ... irakurketa mamia!.; Escuela rural, gran corazón... la lectura es la cuestión!; En el cor de l'escola rural... la lectura és la qüestió!
- **Autors/-es:** Jone Urza irakaslea, Izaskun Larrinaga, M<sup>a</sup> Jose Arrieta irakaslea, Jesus i M<sup>a</sup> Basterretxea, Bego Mentxaka

#### 5. **Centro Lezo Herri Eskola** (Lezo, Euskadi)

- **Títol:** Experiencia de LEEMOS EN PAREJA y la implicación de la responsable de la biblioteca escolar en el centro Lezo Herri Eskola

#### 6. **Escola Alfred Mata** (Puig-Reig, Catalunya)

- **Títol:** Com ens sentim fent de tutors i tutorats
- **Autors/-es:** Alumnes de Cicle Inicial i Superior, Ma Teresa Costa i Anna Suñé



## Escrivim en parella a primària

### 7. **Berritzegune de Irun** (Irun, Euskadi)

- **Títol:** Escribimos en pareja
- **Autors/-es:** Berritzegune de Irun: Gamon LH, Toki-Alai LH, Dunboa BH i Langaitz BH

## Llegim en parella a la ESO

### 8. **Ins. Jacint Verdaguer** (Sant Sadurní d'Anoia, Catalunya)

- **Títol:** A l'ESO llegim en parella
- **Autors/-es:** Il·lustradores (alumnes de 2n d'ESO): Marta Castellví, Marta Mata, Arantxa Patino, Ana Pedregosa, Nora Benhattal i Clàudia Carmona

### 9. **Institut Bernat el Ferrer** (Molins de Rei, Catalunya)

- **Títol:** Llegim en parella, un espai per aprendre junts
- **Autors/-es:** Montserrat Forcada i Carne Sanjuan





## Jornada Estatal Llegim en parella

**UAB**  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Institut de Ciències de l'Educació

*Jornada Estatal Leemos en pareja*

**ESTATU JARDUNALDIA BIKOTEKA IRAKURTZEN**

### LEEMOS EN PAREJA - CHILE

**"Tutorías Voluntarias de Castelliers y alumnos de octavo básico, para los niños y niñas sin apoyo familiar de la Escuela Jaime Gómez García"**

**Ayuntamiento de Lo Prado – Santiago de Chile**

#### Introducción

Como se ha demostrado en variadas investigaciones en relación al programa *Leemos en Pareja* (Blanch, Duran, Valdebenito y Flores, 2012; Valdebenito y Duran, 2010), el apoyo que puedan recibir los alumnos fuera del aula, realizando la lectura en parejas (generalmente con sus familias), es fundamental. Dichas investigaciones también nos señalan que los avances en **Comprensión Lectora** de los alumnos que no reciben este apoyo familiar en el hogar, sería mucho menor respecto a sus compañeros que sí reciben apoyo de sus familias en relación a los alumnos que poseen apoyo. La intervención que se presenta se enfocó en reducir el porcentaje de **los alumnos que no poseían el apoyo familiar** desde el hogar, involucrando para ello a **Tutores Voluntarios** (Castellers de Lo Prado y alumnos de niveles superiores de la misma escuela) que acompañaron a dichos alumnos en la lectura en pareja, destinada habitualmente a ser realizada en el hogar.

#### Objetivo

Mejorar la comprensión lectora de alumnos sin apoyo familiar del 3º de EGB de la Escuela Jaime Gómez García, incorporando al programa *Leemos en Pareja* a tutores voluntarios de Castelliers y alumnos de niveles superiores.

#### Participantes

10 alumnos de 3º de EGB; 5 alumnos de 8º de EGB; 5 Tutores voluntarios de la colla de Castelliers de Lo Prado; 2 profesores.



Formación de los Tutores Voluntarios

#### Puesta en práctica

Los implicados, en total 10 parejas realizaron un total de 13 sesiones de lectura. Éstas se realizaban después de la jornada escolar en dependencias de la Escuela Jaime Gómez García, y contaban con la supervisión y seguimiento de la coordinadora de la red. Al finalizar la experiencia se realizó un acto social por parte del centro educativo, con el fin de certificar la labor y entusiasmo de los voluntarios implicados.



Tutores Voluntarios de niveles Superiores de la misma Escuela



Tutores Voluntarios de Castelliers y tutorados del 3ºA



Certificación de los Tutores Voluntarios

#### Conclusiones

La intervención buscó avanzar a una escuela más inclusiva, considerando los diferentes factores de la diversidad y sacando beneficio pedagógico de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa, convirtiendo así estas diferencias en positivas, conjugándose todo ello para crear un ambiente de verdadero aprendizaje cooperativo en post de la mejora de la comprensión lectora de los alumnos/as

**Autoras:** Leyla Vergara Hormazábal<sup>1</sup>, y Gloria Rivas Cornejo<sup>2</sup>. <sup>1</sup>Coordinadora del Programa *Leemos en Pareja Chile* y <sup>2</sup>Profesora de 3º EGB, Escuela Jaime Gómez García, Ayuntamiento de Lo Prado – Santiago de Chile. **Contacto:** [leylavergarah@hotmail.com](mailto:leylavergarah@hotmail.com)

## LLEGIM EN PARELLA ESCOLA RIERA DE RIBES

### Tutoria entre iguals

#### Mètodes cooperatius

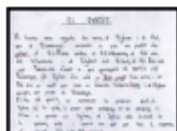


Llegim en parella

#### Xarxa cooperativa

Support en les operacions

Correcció de textos



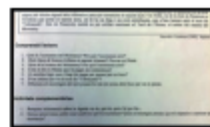
En parella

### Comprensió lectora

Incorporació dels criteris PISA, 2009:

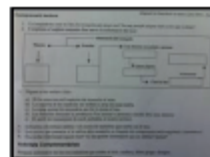
1. Accedir i obtenir informació.  
- Pregunta tipus: qui compra el castell? Qui hi viu?
2. Integrar i interpretar.  
- Escriure la idea principal del text.  
- Fer llistats.
3. Reflexionar i valorar.  
- Per què creieu que l'autor diu...? Hi esteu d'acord?

Enriquim el tipus de preguntes que fem i les respostes que demanem.



Respostes de diferents formats:

- Veritat o fals,
- Esquemes,
- Mapes conceptuals,
- Subratllar,
- Escriure la idea principal del text,...



### Implicació familiar

#### Variables que intervenen:

- Tipologia de grups i famílies.
- Focalització de l'escola.
- Motivació professional i incidència en els alumnes.



### Treball col·laboratiu dels mestres

Innovació  
(Prova pilot l'any 2005)

Formació progressiva  
(Formació d'onze mestres des del 2005)

Sostenibilitat i col·laboració al propi centre  
(Programa dut a terme a 3r i 5è des del 2006)

Xarxa de centres  
(Rebre i fer visites)





### Colegio San Gabriel (Zaragoza)

#### OBJETIVOS:

- Mejorar la Competencia Lectora.
- Mejorar la Capacidad de cooperación.
- Promover actividades de animación a la lectura.
- Promover metodologías inclusivas para el profesorado y el alumnado.
- Promover la implicación de las familias.



PUESTA EN MARCHA:		
FORMACIÓN PREVIA		
Familias	Alumnos	
	3º	5º
1 sesión Famílias de 3º y 5º Exposición Power Point Video UAB Prácticas	2 sesiones Cualidades del buen tutor y tutorado Metodología Leer en pareja La evaluación la incluyen en la práctica	4 sesiones Cualidades del buen tutor y tutorado Metodología Leer en pareja Evaluación - cuestionario

CREACIÓN DE LAS PAREJAS	
Valocación de los niveles en Competencia Lectora de cada alumno Parejas fijas Niveles similares Roles recíprocos	

CREACIÓN DE LAS PAREJAS	ACTIVIDADES POR SESIÓN DE TUTORIA		
<p>Valocación de los niveles en Competencia Lectora de cada alumno Parejas fijas Niveles similares Roles recíprocos</p>	<p>Entrega de fichas:Viernes Recogida y corrección de fichas:Lunes Sesiones de LECTURA EN PAREJA (30'): Martes y Jueves</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>AUTOEVALUACIÓN</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>                             Al finalizar cada sesión.                              1 Evaluación Final el último día.                               Profesor: evalúa cada sesión y la recoge en su cuaderno de trabajo.                         </td> </tr> </tbody> </table>	AUTOEVALUACIÓN	Al finalizar cada sesión. 1 Evaluación Final el último día.  Profesor: evalúa cada sesión y la recoge en su cuaderno de trabajo.
AUTOEVALUACIÓN			
Al finalizar cada sesión. 1 Evaluación Final el último día.  Profesor: evalúa cada sesión y la recoge en su cuaderno de trabajo.			

#### CONCLUSIONES:

La implicación de las familias ha sido alta, ha tenido muy buena acogida y ha hecho que los niños se impliquen más en la actividad.  
 Los alumnos están muy motivados y demandan la actividad.  
 Aumenta la responsabilidad e implicación de los alumnos.  
 Mejora la convivencia en el grupo.  
 Aumenta la competencia lectora en diferentes registros.  
 Se ha incluido a alumnos con necesidades educativas especiales que ha supuesto una mejora en su autoestima, motivación y aprendizaje.  
 Se trata de una dinámica fácilmente adaptable a las diferencias individuales de cada alumno.

#### "LOS ALUMNOS OPINAN..."

"Si me ha gustado porque hemos aprendido cosas y no cambiaba nada... cosas de Egipto, entrevistas..."  
 "Muy divertido"  
 "Me ha gustado ser tutor porque el compañero si se equivoca aprende"  
 "Me ha gustado ser tutorado porque aprendes mucho..."  
 "Me ha gustado leer en pareja, preparar y ayudar al compañero..."  
 "Refuerzas la lectura"



#### INNOVACIÓN:

Una vez los alumnos ya han adquirido la estrategia lectora, se ha aprovechado para integrar objetivos del curso con las hojas de lectura, lo que ha ayudado a afianzar aprendizajes.  
 Ha sido una experiencia piloto que los alumnos se autoevalúan en cada sesión.  
 Hemos integrado dentro de aula la figura del profesor auxiliar, que de manera cooperativa a trabajado el programa junto con el profesor titular.







# Jornada Estatal Llegim en parella

**UAB**  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Institut de Ciències de l'Educació

## Jornada Estatal Leemos en pareja

### ESTATU JARDUNALDIA BIKOTEKA IRAKURTZEN



**Eskola txikia, bihotz handia, ... irakurketa mamia!  
Escuela rural, gran corazón... la lectura es la cuestión!  
En el cor de l'escola rural... la lectura és la qüestió!**

Zorionak! Oso ondo ari zara

Eskerrik asko zure laguntzagatik

Nire amak irakurgai gehiago eskatuko deutzoz Joneer!

uste dot orriandik gehiago animatu behar dodala nire tutorizatua



¡Qué bien leyendo con amatu!



Holan bai, askoz hobeto goaz!!

### Aniztasuna

**Gure berezitasunak:**

**Etxeko giroa euskalduna** den kasuetan **gelan** irakurketa erderaz eta **etxean** euskeraz

**Etxeko giroa erdalduna** den kasuetan **gelan** euskeraz eta **etxean** erderaz.

**Etxean arduratzen dira** gehienetan **amak**, **aitite bat** eta hiru anaien etxean, **anai zaharrenak** txikiaren ardura du eta amak erdikoarena.

Eskolan, irakurketa, mailen arabera, maila berekoen artean bikotetan bananduta daude, guretariko **eskola baten hirukote bat dago**, tutore bat eta tutorizatu bi.



**Etorkizunerako erronkak:**

- Eskola osoan programa zabaltzea
- Familiako saioak gehitzen joatea
- Inguruko eskolak parte hartzen animatzea
- 12-13-rako Bikoteka idazten ere hastea

**Berritzegunea**  
B10 Gernika

**Amoroto:** Jone Urraza irakaslea, 4, 5 eta 6.mailatan, 9-12 urte bitartea. 8 ikasle  
**Ispaster:** Izaskun Larrinaga irakaslea, 4, 5 eta 6. mailatan, 9-12 urte bitartea. 6 ikasle

**Etxebarria:** M<sup>a</sup> Jose Arrieta irakaslea eta Jesus M<sup>a</sup> Basterretxea, 5 eta 6. mailak, 10-12 urte bitartea. 13 ikasle  
**B10 Gernika Berritzegunea:** Bego Mentxaka-HH-LH aholkularia

## Experiencia de LEEMOS EN PAREJA y la implicación de la responsable de la biblioteca escolar en el centro LEZO HERRI ESKOLA

### Contextualización del centro:

Nuestro centro cuenta con 589 alumnos y alumnas y 45 docentes.

Está situado en Lezo, Gipuzkoa, una localidad de 5700 habitantes y en su mayoría son vasco parlantes. Por lo tanto, nuestro alumnado también lo es, aunque también tenemos alumnos y alumnas castellano parlantes y otros recién llegados que tienen como primera lengua otro idioma.

Hemos implementado el programa BIKOTEKA IRAKURTZEN en cuarto curso de primaria en euskara.

### Papel e importancia de la bibliotecaria.

Compartimos el mismo objetivo: *Mejora de la competencia lectora*, provocando *el placer por la lectura*.

La bibliotecaria tiene una visión del alumnado complementaria con la nuestra como docentes de aula y esto nos ayuda a realizar una intervención integral y global. Al mismo tiempo, el alumnado ve al a bibliotecaria de una manera diferente al docente de aula y esto hace que la actividad de lectura en pareja adquiera otro matiz diferente y mucho más enriquecedor.



### Cómo nos organizamos:

A principios de curso se organiza el calendario de sesiones de lectura en pareja para que la bibliotecaria pueda estar presente en dichas sesiones. Esto ha requerido la colaboración e implicación del resto de docentes del centro que han tenido que prescindir o cambiar algunas sesiones de biblioteca.

### La práctica en el aula:

Durante las sesiones de lectura están presentes dos docentes: la tutora y la responsable de biblioteca. Cada una de ellas juega dos tipos de roles, una de ellas realiza la observación del aula y la otra atiende las demandas de las diferentes parejas o interviene directamente en el aula. Las tres tutoras y la bibliotecaria se coordinan una vez a la semana, para programar, valorar, discutir...





## COM ENS SENTIM FENT DE TUTORS I TUTORATS

M'ha anat molt bé el llegir en parella perquè he après moltes coses. Algunes fitxes han estat divertides. M' ha agradat també llegir amb els companys.



M'ho vaig passar molt bé perquè el meu tutor m'ho explicava molt.

M' ha agradat més fer de tutor perquè jo he après coses i ell també.



Em vaig sentir molt bé ja que em va dir que llegia molt bé i m'animava.

Jo m'he sentit molt bé perquè ella m' escoltava i no es girava, ni parlava amb el del costat. M' ha agradat fer de tutor.

Aquest any m'he sentit molt bé perquè he pogut ajudar a la meua companya de 1r.

Em va agradar perquè vaig aprendre coses noves i em donava moltes pistes.

Vaig aprendre a llegir amb lletra d' impremta.



Amb la lectura hem conegut millor als nostres companys i companyes.

M'ha ajudat a millorar la lectura; crec que és un projecte que pot arribar lluny.

Jo de tutor amb el meu company sentia que apreníem tots dos i ens ho hem passat bé.

M'he sentit molt bé perquè a mida que anem llegint apreníem



ESCOLA ALFRED MATA  
 PUIG-REIG  
 ALUMNES DE CICLE INICIAL I SUPERIOR  
 Ma TERESA COSTA | ANNA SUÑÉ



# Jornada Estatal Llegim en parella



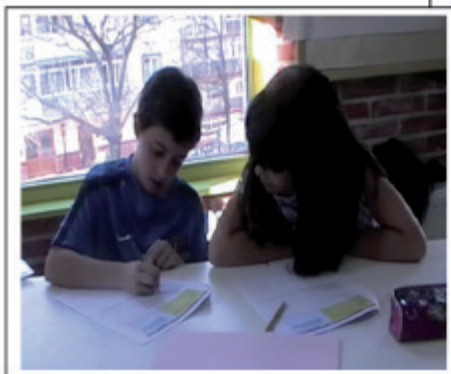
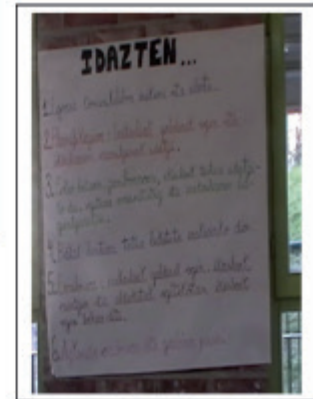
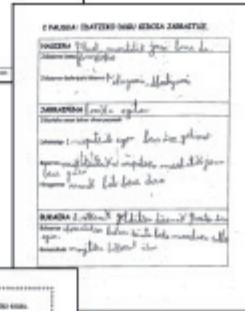
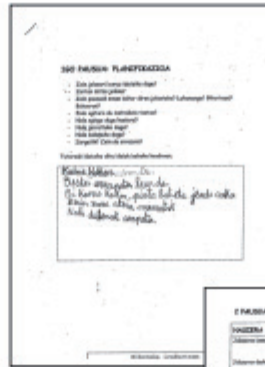
## Jornada Estatal Leemos en pareja

### ESTATU JARDUNALDIA BIKOTEKA IRAKURTZEN

#### ESCRIBIMOS EN PAREJA

##### PARA QUE ESCRIBIMOS? Algunas situaciones comunicativas utilizadas:

- Para recopilar las normas de los juegos que utilizamos en el patio
- Para invitar a compañeros/as de otras clases a la merienda que hemos organizado por Carnaval.
- Para inventar finales diferentes de una narración, compartíroslos y recogerlos en un libro que regalaremos a los más pequeños.
- Para hacer una reseña de libros leídos que animen a otros compañeros/as a su lectura. Se colocarán en el pasillo, a la vista de otras aulas.
- Para redactar un decálogo de cuidados a tener en las salidas al monte (o en el uso del laboratorio).
- Para defender nuestra postura respecto a un tema polémico; el tren de alta velocidad.
- Para hacer saber las costumbres de determinados animales a los alumnos/as de otras aulas. Se recogen en un libro.
- Para publicar en el periódico del centro una noticia sobre la fiesta de carnaval que vamos a hacer.
- ...



Gamon LH  
 Toki-Alai LH  
 Dunboa BH  
 Langaitz BH  
 Berritzegune de Irun



## A L'ESO LLEGIM EN PARELLA

**Llegir en parella a l'ESO a més a més de potenciar aspectes relacionats amb la competència lectora afavoreix la convivència i la cohesió social entre l'alumnat.**



Il·lustradores (alumnes de 2n d'ESO): Marta Castellvi, Marta Mata, Arantxa Patino, Ana Pedregosa, Nora Benhattal i Clàudia Carmona

**INS. JACINT VERDAGUER**  
SANT SADURNÍ D'ANOIA



**Llegim en parella, quatre anys d'una experiència que enriqueix la cultura de centre.**



<p><b>La nostra formació per iniciar el programa</b></p> <p>Formació externa ICI UAB. Grup de recerca d'aprenentatge en parella ICI UAB.</p>	<p><b>El nostre recorregut en el desenvolupament del programa</b></p> <p><b>Curso 06-07:</b>                  1. 2004-2005: 1er taller de 20 alumnes                  2. 2005-2006: 150 alumnes                  3. 2006-2007: 300 alumnes                  4. 2007-2008: 450 alumnes</p>	<p><b>Objectius del programa al nostre centre</b></p> <p><b>Llengua catalana:</b> Promover la comprensió i l'aprenentatge de la llengua catalana.  <b>Colectivitat:</b> Promover l'aprenentatge cooperatiu i el treball en parella.  <b>Implicació familiar:</b> Promover la implicació de les famílies en el treball de l'aula.  <b>Formació interna de centre:</b> Promover la formació dels docents i la cultura de centre.</p>	<p><b>Fases del programa</b></p> <p><b>Durada trimestral:</b></p>
<p><b>Formació prèvia de l'alumnat</b></p> <p>Activitats prèvies de lectura: exploració, hipòtesis, coneixements previs.</p> <p>Activitats de lectura expressiva: lectura expressiva, lectura dramatitzada, lectura teatral.</p> <p>Activitats complementàries: activitats complementàries, activitats complementàries.</p>	<p><b>Partit d'una sessió:</b></p>	<p><b>Criteris d'avaluació</b></p>	<p><b>El treball amb les famílies</b></p> <p><b>Lectura a casa:</b> Recurs informàtic familiar, seguiment del programa.</p> <p><b>Transferència del programa:</b> Lectura d'autoinforme, valoració del programa.</p>

**Una sessió en imatges**



**Valoració del programa i transferència a la cultura de centre.**

Valoració del programa	Transferència a la cultura de centre
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activitat de lectura a llarg termini.</li> <li>• Activitat de lectura a llarg termini.</li> <li>• Activitat de lectura a llarg termini.</li> <li>• Activitat de lectura a llarg termini.</li> <li>• Activitat de lectura a llarg termini.</li> <li>• Activitat de lectura a llarg termini.</li> <li>• Activitat de lectura a llarg termini.</li> <li>• Activitat de lectura a llarg termini.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoració del programa.</li> <li>• Valoració del programa.</li> <li>• Valoració del programa.</li> <li>• Valoració del programa.</li> <li>• Valoració del programa.</li> <li>• Valoració del programa.</li> <li>• Valoració del programa.</li> <li>• Valoració del programa.</li> </ul>



**Autores: Montserrat Forcada i Carme Sanjuan**  
 Institut Bernat el Ferrer. Molins de Rei





Comunicaciones

## Aholkularitza eredu. Modelo de asesoría en los Berritzegunes.

### Euskal Herriko Berritzeguneak

Los Berritzegunes son Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Estos centros dependen del Departamento de Educación del Gobierno Vasco y están distribuidos en los tres territorios históricos de Araba, Bizkaia y Gipuzkoa. Somos profesionales de diferente perfil: asesores y asesoras de Etapa Infantil Primaria y Secundaria, asesores y asesoras de Programas (Normalización lingüística, TIC,...), asesores y asesoras de atención a las necesidades educativas especiales y se ofrecen también otros servicios como logopedia, fisioterapia...

Las funciones de estos centros son múltiples, entre otras:

- Formación permanente del profesorado de todas las redes.
  - Seminarios, cursos, formación en centro...
- Asesoría directa a los centros educativos de Infantil, Primaria, Secundaria.
  - Organización y gestión del centro.
  - Proyectos de formación e innovación.
- Atención a las necesidades del alumnado.
  - Diagnósticos, recursos materiales y personales, asesoría a los docentes y a las familias.
  - Relación con otras entidades sanitarias, municipales...

Es en el ámbito de la formación permanente del profesorado en el que surge la necesidad de ofrecer opciones metodológicas diferentes de las habituales. A raíz de la elaboración de los Planes de Convivencia, al realizar el diagnóstico del centro, en el análisis del estilo docente surgen las demandas en este sentido y se tiene el primer contacto con David Duran y su equipo.

Tras este primer contacto, se realiza un curso de presentación del programa Bikoteka Irakurtzen en septiembre y se comienza la implementación del programa en dos zonas de Gipuzkoa: Irun y Ordizia.

A partir de este momento nos organizamos de la siguiente manera:

- Seminarios por zonas. Cada Berritzegune, con una o dos asesoras organiza un seminario con sesiones mensuales de coordinación con los docentes que llevan a cabo el programa en su centro. Por medio de estos seminarios tenemos un contacto directo con los centros y sus docentes colaborando con ellos en la implementación del programa, elaborando materiales (o traduciéndolos), resolviendo dudas, dando apoyos de diferentes tipos. El seminario zonal sirve también para compartir y hacer el seguimiento de los centros tanto de Primaria como de secundaria. En ocasiones el seguimiento o el acompañamiento se realiza de modo más personalizado a demanda de los propios centros.
- Seminario conjunto en Gipuzkoa (en un primer momento dos BG y más adelante se generaliza), con la presencia de Marta\*.
- Contamos con el apoyo de la plataforma Moodle del ICE, gestionada por Marta\* y Mariona\*.

A lo largo de estos tres cursos la red se ha ido extendiendo y son muchos los centros, tanto de Primaria como de Secundaria, que participan en nuestros seminarios.

En este tiempo se han dado algunas circunstancias que han contribuido a afianzar el éxito del programa *Bikoteka Irakurtzen*, como por ejemplo:

- La implantación del curriculum por competencias.
- Las pruebas de Evaluación Diagnóstica, que requiere que cada centro, una vez analizados sus resultados, elabore un Plan de Mejora que contemple acciones para el desarrollo de determinadas dimensiones de algunas competencias, resultando que una gran parte de estos centros implementan el programa *Bikoteka Irakurtzen* como acción de mejora de la competencia lectora.
- La publicación en Euskara del libro *Bikoteka Irakurtzen*.

Al mismo tiempo, todos los centros que participan en el programa realizan un valoración muy positiva del mismo, avalada por las pruebas de competencia lectora que se pasa al alumnado al inicio y a la finalización del programa.

Y como colofón a este proceso, durante el curso 2011-2012 unos pocos centros se han animado a implementar *Bikoteka Irakurtzen eta Idazten (Leemos y escribimos en pareja)* lo que ha permitido comenzar una experiencia bien interesante en el ámbito de la producción escrita.

Como conclusión podríamos decir que son múltiples los factores que han contribuido el éxito de *Bikoteka Irakurtzen*, pero sin duda, el que queremos resaltar es el alto nivel de implicación de todos los docentes, tanto de Primaria como de Secundaria, que han participado en esta iniciativa.

\*Marta Flores y Mariona Corcelles, miembros del GRAI.



## **Leemos en pareja. Una experiencia innovadora para que desde muy temprana edad nuestros alumnos compartan y amplíen conocimientos.**

Institut escola Sant Jordi (Navàs)

Desde nuestra comunidad educativa y con el asesoramiento del grupo de trabajo de la UAB liderado por el Dr. Duran, el Institut escola Sant Jordi de la población de Navàs, provincia de Barcelona, se planteó la necesidad de trabajar la lectura desde la tutoría entre iguales.

Antes de adentrarnos en el tema propiamente dicho, situamos nuestro centro en un entorno de unos siete mil habitantes, dos líneas educativas, acogiendo alumnado desde Educación Infantil tres años hasta Educación Secundaria Obligatoria.

¿Cómo empieza nuestra experiencia?

En primer lugar, después de recibir al respecto una formación en el centro e ir ampliando conocimientos con los diferentes encuentros que nos ha facilitado el GRAI de la UAB.

Actualmente, estamos llevando a cabo “La lectura en parejas” entre educación infantil 5 años y primero del ciclo inicial, teniendo por objetivo y después de haber constatado los excelentes resultados, ampliarlo a los máximos niveles posibles e intentando que entre Secundaria y Primaria haya un feedback en esta metodología de aprendizaje.

Con la intención de transmitir en este artículo nuestra experiencia entre Educación Infantil 5 años y Educación Primaria primer nivel, sintetizaremos los aspectos más importantes que nos han llevado al desarrollo del programa, la manera como lo hemos implementado y, por supuesto, las conclusiones a las que hemos llegado.

La necesidad de atender la diversidad de nuestro centro, entendiendo que la escuela es de todos/as y para todos/as. El reto de preparar a nuestros alumnos para afrontar con el mayor éxito posible, tanto personal como social, sus vidas en y para la sociedad actual, nos hace pensar en que la tutoría entre iguales realizada en edades tempranas les va ayudar a mejorar sus competencias.

Nuestros objetivos para los niveles de Infantil 5 años y Primero de Primaria son:

- Iniciar a nuestros alumnos a encontrar el placer por la lectura.
- Adquirir una competencia de trabajo cooperativo.
- Favorecer las relaciones interpersonales tanto de niños/as como de maestros/as.
- Compartir conocimiento entre iguales para reestructurar o ampliar conocimiento.
- Compartir con las familias la experiencia.

La metodología utilizada se fundamenta en la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje.

Primero formamos a los alumnos tutores durante dos sesiones. En la siguiente sesión se encuentran tutores y tutorados, es en este momento donde se trabaja a través de preguntas personales como por ejemplo: que te gusta hacer después de clase..., la comunicación y los niños aprenden a ponerse en el lugar del otro/a a la vez que son capaces de explicar sus propias vivencias.

A partir de este momento, pueden ser uno o dos días, nos iniciamos en “Vamos a

aprender juntos” poniendo en práctica el programa.

Así llegamos al último día en donde, jugando nos despedimos y los niños explican su experiencia. El próximo año los tutorados serán tutores, eso es una motivación más.

Pensamos que las familias tienen mucho que decir y por tanto en nuestro centro realizamos reuniones previas al programa donde les explicamos todo el funcionamiento del mismo, les motivamos a participar y contamos con ellas para cualquier aspecto que pueda enriquecernos a todos; siempre con la finalidad de favorecer el proceso lector y las competencias básicas de nuestro alumnado.

Para concluir, destacamos algunos aspectos que consideramos de una gran riqueza y que nos han dado una visión del programa que estamos seguros seguiremos aplicando.

- El alumno tutor se siente valorado y motivado por qué tiene una responsabilidad hacia el tutorado a la vez que puede demostrar con éxito su competencia lectora.
- La “Lectura entre iguales” apoya el aprendizaje de otras materias.
- Trabajando interciclos se adquiere mejor competencia social.
- Buscar “nuevas maneras de hacer, compartir...en la educación atendiendo a la diversidad desde la inclusión, nos permite avanzar en el presente y afrontar los retos del futuro”.



## El voluntariado en *Leemos en pareja*

Núria Altimires

*En la escuela “Riera” de Sant Pere de Ribes (Garraf) han complementado la implicación de las familias en el “leemos en pareja” con alumnos voluntarios de los institutos del pueblo.*

El programa “Leemos en pareja” expone (en sus fundamentos conceptuales) que el apoyo familiar es un espacio beneficioso para la relación, comunicación y conocimiento entre el niño/a y la familia; y que tiene efectos positivos en la mejora de la competencia lectora (sobre todo por la percepción por parte del alumno/a de la continuidad de los objetivos educativos propuestos en la escuela en casa). Justamente las familias que tienen menos tendencia a dar esta ayuda son las de los alumnos/as que presentan más dificultades en la comprensión lectora. Esta situación podría hacer aumentar las desigualdades entre los alumnos, todo lo contrario de los objetivos que propone el programa.

Si no se consigue implicar las familias en el proyecto, el objetivo es encontrar una solución creativa y ofrecer tutorías de lectura voluntarias a los niños y niñas con más dificultades en la lectura y la comprensión lectora.

En la escuela “Riera” de Sant Pere de Ribes (Garraf) han complementado la implicación de las familias en “Leemos en pareja” con alumnos voluntarios de 3o y 4o de la ESO de los institutos del pueblo (INS Can Puig y INS Montgròs), y además han recogido datos para valorar la experiencia.

En primer lugar se detectaron las familias que necesitaban ayuda y paralelamente se buscó, mediante un coloquio, el compromiso de alumnos de los institutos para participar como tutores voluntarios. Los seis alumnos que se comprometieron, asistieron a la sesión de formación igual que las familias (para darles a conocer los objetivos del proyecto y capacitarlos en la metodología y las habilidades para ejercitar el rol de tutores). Hicieron de voluntarios una sesión semanal durante el trimestre en que se lleva a cabo la tutoría entre iguales.

Los resultados de los datos tomados por los instrumentos de recogida de información -tanto de los tutorados (pruebas de comprensión lectora de primaria: ACL y grupo de discusión) como de los voluntarios (grupo de discusión, evaluación diagnóstica en competencia comunicativa de educación secundaria y cuestionario de valoración final del programa)- muestran un impacto muy positivo de la experiencia.

Las pruebas ACL (de comprensión lectora) evidencian una gran mejoría en la comprensión lectora, tanto en los alumnos con apoyo familiar como en los alumnos que han recibido soporte de los voluntarios (hecho muy relevante ya que los alumnos con falta de apoyo familiar generalmente también son alumnos con dificultades). Esta mejora coincide con la percepción que han descrito los propios tutorados en el grupo de discusión: creen que han mejorado en la velocidad lectora, entonación y comprensión; aspecto que también exponen y remarcan los voluntarios en su grupo de discusión.

Cabe destacar la valoración personal de los tutorados en el grupo de discusión: exponen que les gusta que los voluntarios les hayan ayudado y sobre todo que

cada niño/a haya tenido un voluntario/a solamente para el/ella.

Los resultados de los instrumentos de recogida de información de los voluntarios (el grupo de discusión y el cuestionario de valoración final del programa) han hecho aflorar una idea muy interesante: “aprender enseñando”. Todos los voluntarios han coincidido en que han aprendido enseñando, ya que el hecho de explicar los obligaba a reflexionar profundamente.

Además, aunque esta propuesta solamente tenía como objetivo dar un soporte social a los alumnos con falta de ayuda familiar, las pruebas han revelado que los voluntarios han mejorado en competencia comunicativa (como muestran los resultados de la evaluación diagnóstica en competencia comunicativa de educación secundaria).

En conclusión, la experiencia ha sido muy positiva y constructiva porque, en primer lugar, se ha adaptado al marco inclusivo de la escuela al hacer que todos los alumnos tuvieran ayuda fuera de la escuela (familiar o de voluntarios) y que así todos los alumnos estuvieran en la misma situación y posibilidades de aprendizaje. En segundo lugar, porque la participación de voluntarios ha supuesto una experiencia rica de implicación en la comunidad. Y, finalmente, porque ha generado aprendizaje en los tutorados. (Los voluntarios habrían tenido más oportunidades de aprendizaje con más proximidad de edad o de habilidades con los tutorados, porque esto supondría más retos para ellos/as).

En el futuro se deberá intervenir en dos direcciones. La primera: ampliar el número de voluntarios y explicar la experiencia a escuelas que se encuentren en la misma situación, teniendo en cuenta que nunca se deben sustituir las familias y que los maestros y las maestras deben continuar haciendo todo lo posible para conseguir el apoyo familiar. La segunda: mirar que les familias se impliquen progresivamente al programa, por ejemplo, haciendo que las familias se incorporen en alguna de las sesiones que realizan los voluntarios, para ir tomando el relevo gradualmente.

## Del "Llegim" a la lectura

Escola Pere Calders de Polinyà

Abraham Tusell, Eulàlia Làzaro i Francesc Ruiz

En aquesta comunicació mostrem com amb la implementació del projecte *Llegim en parella* a l'escola fa tres anys, ha permès engegar un procés per modificar les activitats de lectura. Entenen la lectura en tota la seva globalitat i no, únicament, centrada en la comprensió lectora com en el projecte *Llegim en parella*.

L'escola Pere Calders és un centre públic, situat al municipi de Polinyà, que imparteix actualment el segon cicle d'educació infantil, amb vuit unitats, i educació primària, amb 12 unitats, amb un total de 455 alumnes. A més a més, compta amb una USEE (Unitat de Suport a l'Educació Especial) que atén alumnes amb necessitats educatives greus i permanents.

A l'escola, a través de la xarxa d'escoles inclusives al la qual l'escola pertany, ens arriba el projecte "Llegim en parella" el curs 2009-2010. Aquest projecte ens permet abordar dos objectius, millorar la comprensió lectora i el treball cooperatiu com a eina per afavorir la inclusió. El projecte se segueix fidelment a cinquè, tot i que, també s'ha implementat a sisè. Des d'aquell mateix curs els docents de l'escola han fet la formació del projecte, cada curs 2 mestres diferents, amb el que ens trobem que actualment la majoria de mestres de cicle superior coneixen la metodologia.

A partir del primer any d'implementació, el cicle superior veu la necessitat de treballar la comprensió lectora a tot el cicle i es fa el llegim a cinquè i sisè. Aquesta reflexió també es fa extensiva al claustre, que també veu la necessitat i comença a fer activitats, però sense tenir una programació concreta, ni una línia de treball comuna definida.

Per altra banda, el claustre a partir de la reflexió feta (amb els resultats dels alumnes, tant en les proves diagnòstiques, com en les de competències o les ACL) creu necessari estendre aquesta metodologia a la resta del centre. Aquesta prioritització passa per donar més hores per a activitats de lectura i, concretament, de comprensió lectora i també per marcar una línia de treball a tot el centre per afavorir la millora de la comprensió lectora. Entenent que un bon nivell de comprensió lectora facilita la resta d'aprenentatges i per aquesta raó li donem la màxima importància. Coincidint aquesta prioritització amb la resolució de problemes i el treball per projectes.

Així a l'escola es donen unes línies metodològiques que s'han de seguir a tots els cicles en els espais i horaris destinats a la lectura, hi ha com a mínim lectura individual, lectura col·lectiva i modelatge. Evidentment, cada cicle adapta aquestes metodologies als seus alumnes i als seus objectius.

A continuació, mostrem una sèrie d'activitats que afavoreixen el treball de la comprensió lectora, en cadascun dels cicles de les etapes d'educació infantil i primària. I activitats que fa tota l'escola.

A educació infantil fan iniciació a la lectura l'objectiu principal en aquest cicle és que gaudeixin de la lectura, primer pas per treballar la comprensió lectora. Aquest objectiu el treballen a partir de la Benvinguda, cada matí quan entren a l'aula es troben llibres a sobre les taules, els miren i comenten amb els companys. A més de l'objectiu esmentat, hi ha un segon objectiu, que vol fer veure que hi ha diferents tipologies de textos, formats i lletres. Una altra de les activitats que fan són les

lectures compartides: explicacions de contes per part del mestre o teatralitzacions, ja que afavoreixen l'objectiu principal d'aquesta etapa, gaudir de la lectura, però, per altra banda, també permet treballar la comprensió lectora.

A cycle inicial es treballa la *Benvinguda*, cada dia quan entren a la classe llegeixen un fragment d'un petit text. El text està dividit en 5 dies, cada dia es llegeix el mateix que el dia anterior i s'afegeix un tros més, de manera que divendres llegeixen el text complet. Cada dilluns canvien el text (n'hi ha 13 diferents). Per altra banda, la *Lectura individual*, es fa dos dies a la setmana cada nen tria un llibre per llegir, mentrestant, la mestra de suport i la tutora, va agafant els nens de manera individual i rotativa per llegir aquests llibres, d'aquesta manera no només corregeix l'entonació, sinó que també els ajuda a comprendre el llibre. La *Lectura col·lectiva* es realitza entre tots llegeixen algun llibre o text relacionats amb els projectes que es realitzen utilitzant la Pissarra Digital Interactiva.

En la *Benvinguda* de cycle mig, els alumnes van agafant els llibres del seu interès i es van col·locant a la rotllana. Aquest espai de temps serveix per donar una entrada a l'escola amb interès i ganes d'aprendre. Els alumnes han portat coixins per seure i també tenen unes catifes per estar més còmodes. La *lectura individualitzada* es treballa a partir d'uns quaderns de comprensió lectora (facilitant l'adaptabilitat, al ritme dels alumnes) i de la biblioteca d'aula (espai de lectura més lliure), quan acaben el llibre fan un petit resum i una recomanació als companys. En aquest cycle es potencia molt la lectura en parelles, es realitza de forma habitual al llarg del curs, per tal de compartir coneixements i aprenentatges entre iguals, realitzant una lectura amb diferents estils de text (no està pausat com el Llegim) i, finalment, la *lectura col·lectiva*: no té horaris ni moments, normalment, la fan alumnes que han trobat informació relacionada amb el projecte que s'estan investigant.

A cycle superior, es dur a terme el projecte *llegim en parella* al segon trimestre de cinquè i sisè. La *benvinguda*, a cycle superior es troben una taula amb còmics, revistes i llibres variats. Pels matins i mentre no es comença la primera activitat tothom que vulgui pot triar algun d'aquests textos i fer una estona de lectura en calma abans de començar les tasques diàries. A més a més, treballen la *notícia setmanal*, cada dilluns la meitat dels alumnes trien una notícia del cap de setmana que els hagi agradat o sorprès. L'han d'escriure amb les seves paraules i llegir-la davant del grup per triar les dues més interessants i que posteriorment penjaran al blog del cycle. I, per altra banda, *apadrinats*, que amb la sisena hora un cop a la setmana feien una activitat amb els alumnes de Ed. Infantil, aquest curs com que no tenim la sisena hora, fem una activitat mensual l'activitat d'apadrinats on els alumnes de sisè llegeixen als alumnes d'infantil.

Per altra banda a tot el centre es treballen una sèrie d'aspectes de forma general, per exemple en el treball per projectes on existeix una relació intrínseca amb la llengua. La llengua esdevé l'eix vertebrador de tot el procés en el desplegament dels projectes, alhora que treballar per projectes afavoreix el desenvolupament de les habilitats lingüístiques. Aquest fet ens ha fet veure que el treball per projectes és per excel·lència un context d'aprenentatge per aprendre llengua, en totes les seves vessants i, per tant, també en la lectura.

A més a més, hi ha una sèrie d'activitats d'animació lectora al llarg de la setmana cultural i Sant Jordi. I, per altra banda, quan els alumnes fan algunes produccions escrites s'exposen als passadissos de l'escola per què els puguin llegir, la resta de companys de l'escola.

Finalment, des de l'escola valorem com a punts forts d'aquesta implementació els següents quatre aspectes: *reflexió de claustre per fer front a aquesta necessitat; seguir una mateixa línia de treball a tot el centre; millora del treball en grup tant dels alumnes com dels mestres; potenciar l'ajuda entre iguals per a la comprensió de textos.* I tenim un aspecte molt important per al claustre per millorar, *la implicació de les famílies en el treball de la comprensió lectora.*

## Propuesta para una reunión de padres implicadora

Eli Sorondo, Kitkitza Montes, Josune Amunarriz, Josune López

El pasado septiembre y gracias a las Jornadas de Formación organizadas por el centro pedagógico de nuestra zona (Berritzegune), escuchamos directamente en qué consistía el Programa “Leemos en Pareja” y lo pusimos en práctica en los cursos de 2º y 4º de Primaria, con un total de 100 alumnos-as y sus familias.

Nuestra aportación va encaminada a resaltar, cuáles nos parecen que fueron las claves en la explicación del Programa, ya que las familias implicadas fueron numerosas.

Nos preparamos mucho el cómo transmitir de la mejor manera posible a las familias los objetivos del programa; a su vez también nos parecía importante la idea de transmitir toda la información de la manera más clara, sencilla y motivadora posible.

Los puntos principales que acordamos fueron:

1. La reunión sería breve, clara y con apoyo visual.

**BREVE.** Duración máxima 45 minutos y así se lo comunicamos en la convocatoria de la misma.

**CLARA.** Solo transmitimos las ideas principales y el resto lo plasmamos en el dossier.

Con **APOYO VISUAL.** Utilizamos como soporte inicial el video del GRAI que tanto nos ha ayudado a la hora de conocer el programa y fijar sus objetivos.

2. Preparamos un dossier para cada familia, con el fin de llevárselo a casa y de este modo poder seguir asimilando el contenido del programa.

### Documentos:

-Documentos UAB:

- Presentación del programa.
- Consejos para el tutor familiar.
- Estructuración de una sesión.

-Pautas para el hijo tutor.

Después de comentar a los padres los objetivos del programa, les explicamos cómo se debía realizar una sesión en casa. Para ello, junto con el dossier, les entregamos el esquema de una sesión y fuimos desgranándolo. Según íbamos explicando cada punto, les pusimos unos videos cortos que conseguimos en youtube.

Creemos que estos vídeos fueron una de las CLAVES de la reunión, por la naturalidad con la que pudieron visualizar las familias la realidad de una sesión entre madre-hija.

De hecho, tras ver los distintos videos se tranquilizaron. Por una parte, vieron que era una actividad que podían realizar sin dificultad y por otra les hicimos partícipes de la importancia que tenía compartir ese momento de aprendizaje conjunto con su hijo/a. Además les quedó claro que si se equivocaban, no ocurría nada grave y esto servía para seguir aprendiendo.

También partían con la ventaja de que los niños ya habían trabajado el esquema en el aula, con lo cual ante alguna dificultad podrían ser sus propios hijos quien les indicara como debían hacerlo o también estábamos a su disposición para aclarar posibles dudas que les surgieran.

Y por supuesto, si la primera clave fueron los videos, la segunda fue la ilusión y el convencimiento con el que realizamos la reunión. Pensamos que trasmitimos confianza ante el nuevo reto.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- De las 100 familias convocadas, asistieron a las dos reuniones un total de 60.
- Se envió el dossier informativo a las 40 familias restantes.
- Se implicaron en la actividad del texto semanal a trabajar en casa el 96% de las familias, de las cuales un 36% no habían acudido a la reunión.

Después de la experiencia, lo que nos quedó claro fue que una adecuada transmisión a las familias de los objetivos y de los contenidos del programa tiene un impacto fundamental, no solo en la implicación, sino también en la satisfacción de las familias.

Además de todo esto estamos convencidas de que la participación familiar influye de manera importante en la riqueza de la experiencia para las/os niñas/os.



## **Llegim en parella a l'Escola Sant Josep de Calassanç**

Assumpta Roigé, Cristina Saló i M<sup>a</sup> José Torres

Des de la nostra identitat i amb un context complex, ens atrevim a apuntar algunes idees sobre la nostra experiència i així fer palesa la nostra intenció i il·lusió per continuar el projecte *Llegim en parella*.

El canvi de paradigma social que ha experimentat la nostra escola els darrers 7-8 anys, ha fet necessari reflexionar sobre quines competències eren imprescindibles i pensar en nous plantejaments educatius, noves metodologies i nous projectes.

L'experiència del *Llegim en parella* que anem a relatar va començar el curs 2008-2009, als grups de 3r. i 4t. de primària d'una escola pública del centre de Lleida, amb un percentatge molt alt d'alumnes nouvinguts i d'una sola línia. L'objectiu que ens vam plantejar era incidir en la comprensió lectora utilitzant una hora sisena del segon i tercer trimestre. Havíem de donar un pas endavant (donades les circumstàncies) en la lectura i la comprensió, doncs ho vam considerar i ho considerem l'eix fonamental de l'aprenentatge. La metodologia de treball que vam emprar i que encara utilitzem, ha estat sempre fidel a la que el programa ens va facilitar en la formació inicial (creació de les parelles, formació prèvia de l'alumnat i les famílies, gràfic dels 30', etc.). El resultat ha estat molt positiu, en general, tant pel que fa als nois i noies, com als mestres implicats (val a dir que els mestres han canviat al llarg d'aquests cursos, però sempre han mostrat la seva implicació de bon grat). L'èxit del programa es deu, en què aquest projecte se'ns ha mostrat sempre com una forma senzilla i pràctica de crear un ambient d'aprenentatge, on cadascun dels membres de la parella és necessari per assolir l'objectiu, creant-se vincles entre ells molt importants. Els infants s'han adonat que aprenen dels seus companys. L'aula ha deixat de ser un espai on els/les alumnes només aprenen de la mestra o el mestre, sinó que aprenen entre ells.

**L'EXPERIÈNCIA HA CONSTITUÏT UNA BONA MANERA D'AFAVORIR LA COHESIÓ SOCIAL I UNA BONA MANERA D'APRENDRE DES DE LES INTERACCIONS ENTRE IGUALS.**

Malgrat que els resultats són molt positius i que hem arribat a la conclusió que aquesta manera d'entendre l'aula (com un espai de relació i aprenentatge compartit) dóna significat i sentit als aprenentatges que fan els nostres nois i noies a les aules, pensem que cal anar millorant la implicació de les famílies, perquè elles són les que complementen aquest projecte, li donen continuïtat i sentit complet.

Hem trobat tot tipus de famílies, les que no saben i que ens oferim a assessorar; les que no volen i que haurem d'implicar més en la vida de l'aula i les que no poden i que cal que els hi donem suport (l'idioma és un handicap).

Vistos els resultats de la participació actual dels pares i les mares en el projecte, pensem que cal anar més enllà i tornar a començar i implicar-los al màxim.

Per últim, voldríem dir que el projecte LLEGIM EN PARELLA ha pres forma i s'ha consolidat totalment, i ha esdevingut fonamental per obrir el camí i l'horitzó cap a noves propostes metodològiques, nous projectes que han arribat a l'escola i a acceptar-los sense complexes i així crear una cultura d'escola on tothom aprèn.

**PODEM DIR QUE SOM UNA ESCOLA QUE UTILITZA TOTS ELS RECURSOS PER FER POSSIBLE LES SEVES INTENCIONS AMB BON HUMOR I ALEGRIA.**

**Bikoteka irakurtzen, la implicación en el centro**

Gurutze Etxezarreta

Maialen Ezkerra

Centro educativo: Langaitz BH- Errenteria. Gipuzkoa

Nuestro centro está situado en un barrio obrero de Rentería; se trata de un pequeño instituto independiente de enseñanza secundaria. Hay dos-tres líneas por cada nivel con un total de 11 clases. El claustro está formado por 32 profesores/as, entre los que hay mucha movilidad.

Es el tercer año que realizamos el programa Bikoteka Irakurtzen, el cual está implantado en un marco más amplio de conocimiento y práctica de nuevas metodologías. Nos parece que la implicación del alumnado, el profesorado y las familias con el programa ha sido importante y pensamos que ello se debe a varios factores. Por un lado, las reuniones de coordinación y formación del profesorado, así como el apoyo del Berritzegune (asesoría pedagógica). Por otro lado, ha sido importante la implicación de los tutores/as con las familias. Finalmente, mencionamos la importancia de reunirnos con los alumnos/as- tutores antes de cada sesión de Lectura en Parejas.

Participan en Bikoteka Irakurtzen los profesores/as de 1º de euskara y de 2º de lengua castellana, así como los profesores/as que entran como refuerzo en esas horas. En total, sumamos en torno a 6 personas cada curso. Todos ellos/as tenemos una hora semanal de coordinación durante todo el curso. Los profesores/as de euskara se reúnen para planificar las clases, y organizar el proceso de Bikoteka Irakurtzen (preparar la formación, crear las parejas, seleccionar los textos, planificar la evaluación...) e igualmente, los profesores/as de lengua castellana. Estas reuniones semanales coinciden a la misma hora, de forma que cuando uno de los profesores/as (o más de uno) acude a una reunión del Berritzegune, nos reunimos todos/as para compartir la información, y tomar decisiones comunes... Esta manera de trabajar nos ayuda mucho, entre otras cosas porque los profesores/as que repiten el programa ayudan a los que lo hacen por primera vez.

Además de los profesores que participan directamente en el programa, Bikoteka Irakurtzen se da a conocer a todo el claustro en un marco de formación en nuevas metodologías. Por ello, en el momento de incorporación del nuevo profesorado, dirección se reúne con ellos/as para informarles de los proyectos que llevamos a cabo. Además, durante el curso se realiza una reunión de todo el profesorado para compartir las experiencias que se están realizando con metodologías activas. En esta reunión los profesores/as que participan en Bikoteka Irakurtzen exponen su experiencia, y se invita a todos/as a poner en práctica esta metodología en sus asignaturas, aunque sea de forma menos estructurada. Todos/as pueden beneficiarse, proponiendo este tipo de trabajo a la hora de abordar textos de ciencias naturales, sociales... en diferentes niveles. Finalmente, se recoge en las memorias las experiencias y valoraciones del curso.

El alumnado aprende esta metodología en 1º, practicando roles fijos en euskera, y en 2º, practicando roles recíprocos en lengua castellana. Lo decidimos así, por que el primer curso que están en contacto con el programa les cuesta más interiorizar los roles y sus funciones. Sin embargo, el segundo curso, ya conocen lo que tienen que hacer, y resulta positivo que todos/as pasen por los dos roles.

Hemos observado que el trabajo del alumno-tutor es fundamental para llevar adelante el trabajo de la pareja. Por ello, el profesor/a se reúne con los alumnos/

as-tutores/as antes de la sesión: comentan el trabajo de preparación realizado en casa, (dificultades, aclaraciones...) y el profesor/a toma nota de lo que han hecho. Además, en este momento el profesor/a anima y motiva a los alumnos/as-tutores/as para que sientan la importancia de su trabajo y les dan claves para hacer mejorar el trabajo del alumno/a tutorado/a (responder a los monosílabos preguntando ¿Por qué? ¿Qué piensas tú?...).

Hemos observado con satisfacción que el alumnado, en ocasiones, transfiere esta forma de trabajo a otras asignaturas de manera espontánea. También tenemos la sensación de que promueve la actitud de ayuda mutua en distintas ocasiones. Podríamos decir, que también se nota esto entre los profesores/as.

Por último, las familias también se implican en Bikoteka Irakurtzen. Es el segundo curso que llevamos el programa con las familias: el curso pasado lo hicimos con las de 1º, y este curso con los de 1º y 2º. Por ello contamos, además de las profesoras que nos hemos encargado de esto, con la ayuda de los tutores/as.

En primer lugar los tutores/as informan del proyecto a todas las familias en la reunión de comienzo de curso. Explican lo que es la tutoría entre iguales, cómo se pone en práctica Bikoteka Irakurtzen con el alumnado, y en qué consistirá la participación familiar. Después se convoca y se realiza una reunión de formación para las familias que desean participar. En ella se explica y se muestra la dinámica de una sesión de *Leemos en Pareja*, y se dan las claves para que funcione bien.

Tras esto, el tutor/a convoca a las familias que aún no habiendo participado (porque no podían venir, no se han animado...) sería de interés que lo hicieran. Les invitan personalmente a participar y se convocan reuniones individuales para explicar el funcionamiento. De esta manera, obtuvimos una participación de más del 50% en todas las clases el curso pasado, y algo menos este curso. Para finalizar, realizamos una reunión de valoración donde comentamos la experiencia. La valoración ha sido muy positiva hasta ahora, sobre todo porque ofrece un espacio abierto a la familia para comunicarse con sus hijos/as. Para el curso que viene hemos previsto la posibilidad de que los familiares experimentados transmitan su experiencia en la reunión de formación de las familias de 1º.

En general, podemos afirmar que el programa *Leemos en Pareja* nos ayuda en los objetivos generales que hemos establecido a medio plazo en el centro. Fundamentalmente, trabajar las competencias de ciudadanía y autonomía, responder a los alumnos de distintos niveles, capacidades, hábitos de estudio... y fortalecer la competencia lingüística desde todas las asignaturas, tanto la comprensión lectora como la producción escrita y oral.

## Todos podemos leer en pareja

Comunicación a cargo de Esteve Corominas (Escuela Riera de Ribes)

En esta comunicación reflejamos como en nuestro colegio, hemos ido moldeando el programa *Llegim en parella* para poder superar las barreras que, en nuestra opinión, obstaculizaban el correcto desarrollo del programa por parte de algunos alumnos y familias. En consecuencia, hacemos hincapié en algunos aspectos que nosotros creemos cruciales para avanzar en la inclusión de la educación de nuestros alumnos y la del programa. Para finalizar, planteamos nuevos retos para poder mejorar la inclusión de todo nuestro alumnado y familias.

Contexto:

El colegio de la Riera se halla situado en la localidad barcelonesa de Sant Pere de Ribes. Este colegio, de dos líneas educativas, hace ya siete años que lleva a cabo el programa *Llegim en parella* y, a pesar de que inicialmente se implantó en el ciclo superior, hace ya cinco cursos que, viendo el proceso de aprendizaje de la lectura en nuestro centro, se creyó oportuno aplicarlo en 3º y 5º de primaria y en modo tutoría fija.

Tomando como punto de partida el hecho de que el programa *Llegim en parella*, por su propia naturaleza de aprendizaje cooperativo y del aprovechamiento de la diversidad para el desarrollo cognitivo y de habilidades lectoras, ayuda a un mejor ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos en consecuencia afirmar que este programa ayuda a la inclusión dentro del aula y del centro. Sin embargo, aquellos centros que llevan a cabo el programa pueden, en el día a día, encontrarse con situaciones donde el programa no consigue llegar a determinados alumnos y familias. Por lo tanto, y sabiendo que el programa no puede ser nunca una receta si no una propuesta, creímos necesaria la adaptación de las actividades relacionadas con el programa para que estas familias y alumnos que, por su condición, resultaban mas vulnerables a quedar excluidos del programa, pudieran desarrollarlo con la máxima normalidad tanto en la forma como en los objetivos que se planteaban.

En nuestra escuela, y por lo que hace referencia a los alumnos, nosotros nos encontramos con diferentes **barreras** que obstaculizaban el buen desarrollo del programa por parte de algunos alumnos:

### -El contenido del texto

La dificultad del texto a partir del cual se trabaja en el aula puede resultar una barrera inalcanzable para determinados alumnos (tutores y tutorados). Podríamos pensar que estos alumnos no pueden hacer el programa y aprovechar estas horas para trabajar con ellos otros contenidos más a su alcance. Pero nosotros pensamos que la inclusión es el cambio o adaptación que debemos hacer nosotros, no los alumnos, Así pues, en este caso se decide cambiar los textos con los que se enfrentan estas parejas para que no varíen los fundamentos conceptuales del programa. Si los recordamos...

- Mejora de la comprensión lectora
- Tutoría entre iguales
- Implicación familiar en las actividades escolares
- Mejora de la competencia comunicativa en lengua catalana

(Duran, 2009)

nos damos cuenta de que, a pesar de haber cambiado el contenido, siguen siendo los mismos y, en consecuencia, la inclusión del alumno en la actividad es máxima.

### **-La complejidad del programa**

Dada la variedad de roles que debe desempeñar el alumno durante el programa, y la complejidad de la estructura de las sesiones, nos dimos cuenta que algunos alumnos, por sus discapacidades o por trastornos graves en la conducta, no podían ser suficientemente competentes como para llevar a cabo un programa de tutoría entre iguales de manera autónoma. En este caso, y para salvar la barrera, necesitamos la ayuda externa a la pareja de una persona adulta para poder guiar el proceso. Asimismo, también se tuvieron que adaptar los textos para poder trabajar la comprensión lectora y el lenguaje oral a un nivel más próximo al de los alumnos. Sin embargo, estos pudieron realizar el programa dentro del aula, con sus compañeros, con la misma estructura de actividad, con materiales parecidos y trabajando los mismos objetivos.

En cuanto a las familias, conviene antes repasar cual es el objetivo a perseguir:

-Implicación familiar en las actividades escolares

Y de donde proviene la efectividad de plantearnos este objetivo:

-Apreciación de continuidad de los objetivos escolares por parte de los alumnos

-Y mayor tiempo de exposición al contenido.

Ahora podemos ver diferentes situaciones y barreras que nos hemos encontrado a lo largo de estos años:

#### **-La implicación familiar:**

Cuando “el colegio no consigue implicar sus familias en el proyecto, el objetivo general de la actuación es ofrecer tutorías de lectura voluntaria a los niños y niñas con mas dificultad lectora” (Garriga y Oller, 2012). Así pues, se intenta buscar la complicidad y la implicación de alumnos de la ESO para ayudar a estos niños a desarrollar el programa.

Si bien es verdad que no se consigue el objetivo principal de la implicación familiar en las actividades escolares, la efectividad de la actuación continua sigue proviniendo de un mayor tiempo de exposición al contenido, unido a la creación de un lazo afectivo entre jóvenes de distinta edad, centro y característica.

#### **-El idioma**

Aquellas familias que, por el hecho de ser recién llegadas al territorio y por la poca competencia comunicativa de los padres o tutores en lengua catalana, no pueden desarrollar el programa con normalidad o no pueden asegurar un mínimo nivel, nosotros presentamos dos soluciones que nos parecen posibles, óptimas e inclusivas:

-*Cambio de idioma y progresiva adaptación a la lengua vehicular del centro:* consiste en traducir o crear textos con el idioma de uso habitual en el hogar (para familiarizarse con el programa) y poco a poco, y con textos de dificultad inferior en

su contenido, ir introduciendo la lengua vehicular del centro y del programa.

-*Cambio de roles en el hogar*: si el alumno tiene ya un buen nivel competencial en la lengua vehicular del programa, en este caso el catalán, es posible que el alumno o alumna sea el tutor y el padre o la madre sean los tutorados.

-El sistema de escritura

Otra barrera que durante estos años nos hemos encontrado ha sido el sistema de escritura, ya que para una persona, en este caso un familiar con discapacidad visual, aquello significaba un obstáculo muy grande para la realización del programa. En este caso, la actuación consistió en la adaptación del texto a un lenguaje que permitiera a la madre poder hacer el seguimiento de los textos.

En los tres casos, la adaptación del canal comunicativo permitió un desarrollo normal de la actividad por parte de los implicados y el correcto cumplimiento del objetivo antes descrito.

### **Nuevos retos**

Como siempre, y más cuando se han superado varias barreras, la escuela debe intentar plantearse nuevas metas y retos que mejoren el nivel de inclusión de nuestro alumnado en las actividades del aula. Nosotros no somos diferentes y ahora, después de estos años, intentamos buscar la manera de superar nuevas dificultades. En concreto, nos planteamos como podríamos conseguir eliminar las barreras que impiden que alumnos con discapacidades importantes o con graves trastornos de conducta puedan realizar los diferentes roles del programa (tutor y tutorado), y puedan hacerlo sin la ayuda de una persona adulta o externa a la pareja. Estamos en ello.

### **Bibliografía**

Libros

*David Duran et al (2009): “Llegim en parella”*, ICE de la UAB (Barcelona)

Artículos

Garriga y Oller (2012): *“El voluntariat en un programa de tutoria entre iguals per millorar la lectura”*, Revista Guix, número de enero.



## "Estar preparado es ya media victoria" (Cervantes).

### Formación de los tutores y experiencia personal.

Rebeca Serrano Martín.

C.E.I.P. Joaquín Costa. Zaragoza.

No podemos concebir de manera completa y adecuada nuestra adaptación del Programa "Leemos en Pareja" sin describir, brevemente, el centro en el que nos ubicamos.

El **Centro de Educación Infantil y Primaria Joaquín Costa** se ubica en Zaragoza capital, y posee niveles de escolarización desde la etapa de infantil hasta 6º de primaria, contando con un total de 420 alumnos aproximadamente. Del total de sus miembros, entorno al 45% pertenece a población "extranjera" (algunos niños y niñas son recién llegados de otros países, y otros, a pesar de haber nacido en Zaragoza, carecen o su competencia lingüística – y la de sus familias- es muy baja).

Cabe destacar que el CEIP Joaquín Costa, centro de doble vía, lleva a la práctica el programa Leemos en Pareja desde hace 3 cursos académicos, y que desde su puesta en marcha se han intentado adaptar al máximo las características del programa a las contextuales de nuestro centro. Por consiguiente, el trabajo que llevamos a cabo, focalizado en la **formación de los tutores**, parte de la base de su óptimo aprovechamiento, esto es, pretendiendo asegurar la comprensión lectora y una mejora en la competencia lingüística.

Igual de importante para la comprensión de nuestro trabajo con el "Leemos en Pareja" es conocer a sus principales **protagonistas**. Estos son: los alumnos de primer ciclo de primaria, sus respectivas tutoras y la maestra especialista a cargo (llevando la responsabilidad y coordinación del programa).

Muchas somos las personas que nos vemos involucradas en este proyecto, por lo que resulta interesante contestar a la pregunta de: **¿cómo nos organizamos?**

Por una parte, y a pesar de que los roles asumidos para ambos cursos son los recíprocos, debemos indicar que se trabaja de manera independiente entre 1ºA, 1ºB, 2º A y 2ºB, si bien es cierto que la organización general ha quedado establecida por los dos cursos.

Así pues, y quedando recogido en el horario, los Miércoles a primera hora (y con una duración aproximada de 30 minutos) se lleva a cabo la formación de todos los tutores de primer curso (A y B), en un aula auxiliar. El trabajo que realizamos no se centra sólo en la comprensión del texto y en lo relativo a su léxico, sino que mediante diferentes técnicas como el role-playing (puestas en práctica, obviamente, de manera informal y distendida), se trabajan también aspectos sociales o motivacionales, sin olvidarnos de la estimulación constante de aspectos cognitivos tan importantes para el aprendizaje como la atención o la memoria. Esa misma tarde, los alumnos y alumnas llevan a sus casas las hojas de actividades para poder trabajarlas en el hogar. Teniendo siempre presente el contexto familiar, desde el centro aconsejamos que no sólo las realicen con sus padres a modo de tutor y tutorado respectivamente, sino que también es posible enfocar la actividad con hermanos mayores (o incluso menores, supervisados por un adulto), con los abuelos o con cualquier otro familiar, de tal manera que el alumno o alumna formado pueda ejercer, como si de un ensayo se tratase, de tutor.



El mismo procedimiento es seguido para la formación de los tutores de 2º de primaria, pero llevándose a cabo los lunes a primera hora de la mañana.

Para ambos casos, la puesta en práctica en el aula se realiza al día siguiente: en 1º aprovechando los desdobles inherentes al horario académico (y permaneciendo así la tutora con la mitad de la clase), y en 2º, todo el grupo-clase junto. Son las propias maestras las que se encargan, en esos momentos, del asesoramiento adecuado así como de las valoraciones pertinentes.

Pero si hay algo que aquí cobra especial relevancia es, sin duda, la coordinación entre las maestras que participamos en el proyecto, reuniéndonos de manera formal o informal, generalmente, cada dos semanas. En ellas, planificamos el trabajo y/o supervisamos las hojas, planteamos soluciones a posibles necesidades o problemas que han surgido, etc.

A modo de conclusión, indicaremos que la práctica del programa se lleva a cabo sin mayores problemas ni dificultades, en cierta manera gracias a que el centro goza de una conocida trayectoria en la lectura en pareja, y sobre todo en la especialización relativa a la formación de los tutores. Además, en algunos de los casos, la continuidad del proyecto en 2º ha sido la base para la progresión y el impacto positivo que se experimenta a lo largo del curso a nivel de centro, pero sobre todo, a nivel del alumnado.

## **Grupo de Bikoteka Irakurtzen de Bilbao**

Francisca Luque Cano

El grupo de “Bikoteka Irakurtzen” de Bilbao nace el curso 2010/11, por iniciativa del Berritzegune B01 en colaboración con el grupo GRAI de la Universidad Autónoma de Barcelona, que nos aporta el programa “Leemos en Pareja”, la formación inicial para ponernos en marcha y la asesoría a lo largo del desarrollo de la experiencia.

El grupo lo forman 24 profesoras de 11 centros de Bilbao, que durante ese curso se constituyen en seminario de trabajo para formarse, elaborar materiales de lectura y apoyarse en el desarrollo del programa. El seminario está dinamizado por dos asesores del B01.

La evaluación, al finalizar la implementación del programa, resulta muy positiva y para mejorar el trabajo realizado hasta el momento se plantea la creación de un seminario en el que poder desarrollar dicho trabajo. A la vez, surge la necesidad de formar y constituir otro grupo con el profesorado nuevo interesado en participar en el programa durante el siguiente curso.

De esta manera, se decide constituir dos grupos de trabajo:

I. El “Grupo de veteranas”, con el objetivo de profundizar en aspectos metodológicos relacionados con la comprensión lectora: criterios para seleccionar textos, tipología de preguntas para guiar la comprensión y cómo hacerlas... Esta reflexión la hicimos a partir de la revisión de algunas de las actividades de lectura realizadas el curso pasado y se completó la formación con la elaboración de nuevas propuestas de lectura.

Este trabajo lo hemos desarrollado durante siete sesiones.

II. El profesorado que ha iniciado el programa este año constituye el “Grupo de Nuevos”. En él han participado 22 profesoras de 12 centros. El objetivo fundamental ha sido conocer el programa e iniciarse en aspectos metodológicos básicos para la mejora de la comprensión lectora. Este último aspecto, al igual que con el grupo de veteranas, se trabaja a partir de la reflexión sobre los materiales elaborados. El equipo de asesores del Berritzegune revisó todos los trabajos realizados e hizo una devolución individualizada de propuestas de mejora.

## **ÁMBITOS DE TRABAJO DESARROLLADOS EN ESTE CURSO**

El grupo de veteranos aborda, por tanto, áreas de mejora que se agrupan en dos ámbitos:

- a. Relacionadas directamente con aspectos fundamentales del programa.
- b. Aspectos organizativos generales.

### **Aspectos fundamentales del programa que hemos impulsado este curso:**

1. Avanzar en las posibilidades que el programa ofrece para responder a la diversidad del aula, individualizando las propuestas de trabajo que se hacen al alumnado, de manera que garanticemos que cada propuesta de trabajo suponga un reto para la pareja que la va a desarrollar.

2. Mejorar las dinámicas de autoevaluación del alumnado. La mejora en la autorregulación de los aprendizajes es un proceso lento que requiere una intervención intencionada por parte del profesor para que no se quede en una actividad mecánica, de escaso valor educativo. El objetivo a conseguir es que los alumnos sean conscientes de lo que hacen y de cómo lo hacen, identifiquen áreas de mejora y se propongan objetivos a conseguir en la próxima quincena.

3. Compartir estrategias para garantizar que los “tutores” preparen bien las sesiones de lectura. Esto es especialmente importante cuando las sesiones de lectura se desarrollan en euskara, lengua en la que la mayoría de nuestro alumnado no puede recibir apoyo en casa, o cuando el alumnado participante tiene poco hábito de trabajo en casa.

4. Mejorar nuestras técnicas de observación del desarrollo de las sesiones por parte del profesor, para ello hemos adaptado las herramientas del programa y hemos compartido estrategias para llevar a cabo la observación.

5. Impulsar la elaboración de actividades de lectura por parte del alumnado. Pensamos que esta es una actividad potentísima para mejorar la comprensión lectora. Las pocas experiencias que se realizaron el curso pasado fueron exitosas y sorprendieron a las propias profesoras.

6. Seguir impulsando la participación de las familias como elemento fundamental del programa. ¿Qué estrategias han sido las más exitosas para conseguir la implicación de las familias?, ¿Cómo hacemos la formación? ...

7. Impulsar el conocimiento de la experiencia:

-Entre centros: impulsando el “intercambio de visitas” de forma que los participantes en el programa puedan ver otras formas de desarrollarlo.

-Inter centro: facilitando que profesoras que no participan en el programa puedan ver el desarrollo de sesiones que se realizan en su centro. Pensamos que es una estrategia adecuada para quitar miedos y recelos.

### **Aspectos organizativos generales.**

Con objeto de facilitar la tarea de preparación de los materiales de lectura y de gestión de los aspectos organizativos del programa, hemos desarrollado las siguientes iniciativas:

a. Hemos puesto en marcha una plataforma Moodle. Más que como instrumento de comunicación (para eso ya tenemos las sesiones de trabajo y la asesoría en centro por parte del Berritzegune), cumple la función de repositorio de materiales para el programa.

Desde el principio facilitamos el acceso a ésta a los miembros del equipo GRAI, en concreto a nuestra asesora, Mariona Corcelles. Un objetivo para el próximo curso es posibilitar el enlace con la plataforma general de “Leemos en Pareja”

b. Como el curso pasado se perdía mucho tiempo “abriendo archivos” (no había forma de saber qué tipo de lectura era hasta que no se abría el archivo), se ha diseñado una nueva nomenclatura para nombrarlos: en ésta consta la lengua de la actividad, el ciclo al que va dirigida, el género textual y el título de la lectura.

El archivo “E2P\_IzarrenArteko” significa:

- E: es una propuesta en Euskara.
- 2: va dirigida al 2º ciclo de E. Primaria.
- P: es un texto poético.
- Su título es “IzarrenArteko”

Además, de esta manera se consigue, que los archivos se clasifiquen en la plataforma Moodle por géneros textuales, facilitando mucho su selección.

c. Otro aspecto que dio mucho trabajo el curso pasado fue la “inestabilidad” del formato de los textos. Al descargarlos de la plataforma se desconfiguraban y había que dedicar mucho tiempo a maquetarlos. Para solucionar este problema hemos acordado unos criterios de maquetación orientados a garantizar la estabilidad de los textos y a dotar a las propuestas de lectura de unas características que las identifiquen como parte de un programa: tipo y tamaño de letra, tipos de viñetas... Además, todas las actividades de lectura que se suben a la plataforma son revisadas para garantizar que se mantienen estos criterios.

### **Y el curso que viene, ¿qué?**

Cuando escribimos este documento estamos en pleno proceso de revisión del trabajo realizado, pero hay ya algunas líneas de trabajo que tenemos claras:

a. Seguir impulsando el programa, dándolo a conocer y apoyando al profesorado que quiera iniciarse en él. Para ello se ofrecerá la posibilidad de formar un grupo de trabajo que apoye y tutele el desarrollo de la experiencia.

b. Aumentar y mejorar el repositorio de materiales de lectura que tenemos, especialmente los dirigidos a la ESO.

c. Ofrecer a las profesoras veteranas la posibilidad de dar un pasito más y experimentar el programa “Bikoteka Irakurtzen eta Idazten” , para lo que crearemos un nuevo grupo de trabajo.

d. Y alguna otra cosa más que se nos irá ocurriendo.

**De l'escola a casa**

Escola Ginesta (Vilanova i la Geltrú)

Cristina León

Núria Cabré

La nostra experiència s'ha dut a terme en un CAEP de primària situat al municipi de Vilanova i la Geltrú, Barcelona. Des del nostre projecte de millora de centre (PAC), i escollits com escola pilot del Pla d'Impuls de la Lectura, ens havíem proposat millorar la comprensió lectora a través del programa "Llegim en parella". Des del centre sempre s'ha intentat establir un bon pont de comunicació i participació entre l'escola i les famílies, implicant aquestes en qualsevol activitat de la vida escolar.

Per tot això i per fer més complet i viu aquest projecte creïem que l'havíem de fer extensiu a casa. El programa des de l'escola anava adreçat a l'alumnat de 1r i 5è així que varem pensar en implicar també a les seves famílies.

El primer pas va ser escriure una nota adreçada als pares i mares de l'escola per convidar-los a assistir a una reunió informativa a la biblioteca del centre. El registre utilitzat era més col·loquial. També es va fer un treball informatiu en xarxa per part de tots els mestres implicats: informant a les entrades i sortides, a la piscina, en les diferents reunions de pares... volíem acostar-nos el màxim i estrènyer les possibles distàncies produïdes per una nova proposta i de la possible inseguretat per dur-la a terme.

Durant aquestes sessions preteníem explicar què era i com s'anava a desenvolupar el programa i presentar l'espai físic d'una cartellera en la qual la comunitat educativa podria participar-hi activament. Un altre objectiu proposat era desangoixar els pares i mares davant de la pregunta "I això com ho he de fer..." que es podrien plantejar. Com vam pensar que també els sorgirien dubtes, vam crear un espai d'assessorament per ajudar-los: tots els dijous, durant dotze setmanes, els pares i mares tenien l'oportunitat de preparar-se el full d'activitats amb una mestra. En aquest espai, es resolien dubtes sobre les lectures o qualsevol aspecte del programa. Després, el cap de setmana, les famílies feien el mateix full que s'havien preparat des de l'escola a casa.

Per garantir que el programa s'estigués duent a la pràctica no sols es va reforçar des de les famílies, sinó també des de l'escola amb els propis alumnes. Per això s'anava fent un seguiment de la participació de l'alumnat. En un principi, quan es veia que encara no acabava d'engegar, algun membre de l'equip directiu havia passat per les classes, per a donar més formalitat. La finalitat era mostrar la importància d'implicar-se en el programa recordant que la responsabilitat d'aquell projecte era de tothom. Se'ls va fer evident que, de la mateixa manera que són capaços d'insistir a demanar els seus capritxos, ara se'ls proposava la demanda d'ajut als seus pares.

Durant les dotze setmanes que va durar el programa la cosa va anar rodant. En la cartellera s'anaven penjant les diferent informacions respecte als programa, però el que ens va sorprendre va ser les valoracions dels fulls d'activitat. Si bé havíem donat un espai de suggeriments, la cartellera, aquest espai es va transformar en anotacions en el mateix full d'activitats o en altres fulls annexats. Era un procés viu: amb crítiques, valoracions, recomanacions...

El darrer pas va ser una reunió de cloenda amb tots: tutors i tutorats. Tot i que

no van poder assistir moltes famílies van fer arribar notes de justificació, ja que l'alumnat havia insistit en l'assistència dels seus pares.

Durant quasi una hora es vam intercanviar experiències i valoracions amb una espontaneïtat que va resultar rica i gratificant per a tots i totes. Per a les famílies que no van poder assistir-hi se'ls va fer arribar un qüestionari de valoració que van retornar passats uns dies.

Com a conclusió d'aquest programa i després d'haver-lo dut a terme les famílies van transmetre la idea que havien après molt més que llegir amb els seus fills: havien après a establir nous canals de comunicació.



Reunió de cloenda amb les famílies i l'alumnat a la biblioteca de l'escola.



## Una web interactiva como complemento al programa *Leemos en pareja*

CP Mariano Castillo Villamayor (Zaragoza)

Rebeca Pelegrín Álvarez

Pilar Lorente Pérez

### Justificación de la elección.

Esta experiencia educativa ha sido puesta en marcha en el C.P. Mariano Castillo de Villamayor (Zaragoza). Se ha realizado paralelamente con **DOS CURSOS DE QUINTO** de primaria, con 19 y 16 alumnos respectivamente, los cuales asisten de forma regular a clases. La METODOLOGIA de trabajo llevada a cabo está basada en el **aprendizaje colaborativo** y gran parte de las familias están implicadas activamente en las actividades del aula y centro.

Este es el primer curso que en nuestro centro comenzó a aplicar el programa Leemos en Pareja. En la creación de parejas se ha optado por un **ROL RECÍPROCO**, debido a que en el alumnado no existen grandes diferencias en el nivel de competencia lectora y nos pareció interesante que vivenciaran tanto el rol del tutor como el del tutorado.

Además en el centro, como en muchos otros centros de Aragón, en el tercer ciclo se pone en marcha el programa de **Tablet PC**. Durante el primer trimestre en quinto, se lleva a cabo la formación en el uso y manejo de los tablet. En nuestro caso, llevamos trabajando algunos años juntas en el tercer ciclo y percibimos que cuando los niños comienzan a usar el tablet, es sorprendente la forma tan rápida y autónoma con que los manejan; por lo que este año nos planteamos que uno de los objetivos fuera el **SER AUTONOMOS EN SUBIR CONTENIDOS A PAGINAS WEB Y BLOG**.

Las familias a su vez son conocedoras de esta forma de trabajar. Aunque en algunas ocasiones y según con que familias, son los propios alumnos los **“PROFESORES” DE INFORMÁTICA** de sus padres.

Paralelamente además se trabaja con una red social cerrada llamada **“EDMODO”** a través de la cual los alumnos y los profesores **compartimos** e **intercambiamos** documentos.

Con todos estos aspectos vimos interesante aunar el programa leer en pareja con el uso y manejo de los tablet-PC y nos planteamos como **objetivo**.

Crear una página web como punto de encuentro de alumnado, maestras y familias donde poder hacer aportaciones sobre el programa leer en parejas.

La página web que hemos creado se llama [leemosenparejaquinto.webnode.es/](http://leemosenparejaquinto.webnode.es/) Los alumnos acceden a ella bien a través de los blog de clase o de la página web del colegio.



La página web queda estructurada de la siguiente manera:

### **Parejas de alumnos**

En un primer momento de diseño de la página web, se preguntó a los alumnos qué creían ellos que podíamos subir primero. Nos dijeron que las fotos de las parejas y nos pareció buena idea porque ellos son los protagonistas del programa.

Son 17 parejas ya contar con un número impar de alumnos en vez de una pareja tenemos un trío, aspecto que viene muy bien ya que tenemos una alumna con dificultades de aprendizaje.

### **Diario de alumnos**

Individualmente comentan sus impresiones personales sobre el trabajo en pareja, la técnica PPP, sus responsabilidades como tutores, tutorados y las de su familiar tutor.

De esta forma se puede realizar una evaluación continua del programa.

### **Comentarios de alumnos**

En este caso, es la pareja la que a través de un Word que sube a la página, escribe sobre el rol que se le ha asignado, además aprovechan para comentar sus valoraciones sobre las tipologías textuales.

### **Materiales**

En este apartado aparecen los pasos del método (antes, durante y después de la lectura). Cuando llevan un tiempo aplicando el programa no en todos los casos siguen las pautas generales, por lo que creímos acertado que hubiera un espacio en la web donde en cualquier momento se pudieran consultar.

Dentro de esta pestaña quedan incluidos los siguientes apartados:

- Recursos familias

Tras la reunión con las familias informando del programa y de la página web creada “colgamos” el power point con el objetivo de que puedan acudir a él en cualquier momento y refrescar tanto la teoría como el método a seguir.

- Lecturas tutor-tutorado.

De un vistazo pueden ver y descargar las lecturas semanales.

En caso de que los alumnos pierdan las fichas, o no puedan asistir por enfermedad tenemos ahí todas las fichas trabajadas. A nosotras nos sirve para recordar la variedad de textos que les hemos ido proponiendo.

Aparecen fichas tutorado ya que optamos por que los tutorados prepararan una ficha de deberes semanales.

### **¿Qué hemos aprendido?**

Semanalmente responsabilizamos a dos parejas de cada nivel para que comente en la página web qué es lo que han aprendido de cada lectura. En esas valoraciones se entrevisté como de cada texto interiorizan respuestas literales e inferenciales.

### **Vocabulario**

Este apartado surgió al comienzo del programa, ya que cuando realizaban la ficha por pareja el tutorado le preguntaba a tutor palabras que desconocía. Durante

la realización de la parte de comprensión lectora todas las parejas trabajan con el diccionario en la mesa. En ocasiones con el nuevo vocabulario adquirido se trabajan textos.

### **Videos**

Valoramos que las parejas pudieran visualizar como se iba desarrollando el programa y analizar entre todos como se iba aplicando. Los vídeos que hay subidos son del comienzo del programa. Creímos que era muy interesante que ellos mismos se dieran cuenta de sus fallos, recogiesen las actitudes positivas de sus compañeros y de qué debían mejorar para las siguientes sesiones.

Además también pensamos que podía ser algo positivo para las familias, ver como sus hijos iban poniendo en práctica el programa.

En enero en la reunión general se invito a las familias a que voluntariamente subiesen algún video desde casa.

### **Comentarios de familias**

Dada su protagonista implicación en el programa cada cierto tiempo las familias con la ayuda de los conocimientos informáticos de sus hijos participan con sus valoraciones acerca de las lecturas y del programa. Amplían la web con fotos y videos.

### **Fichas elaboradas por las familias**

Pestaña sin actualizar ya que estás últimas semanas han cambiado de rol. Los tutores las van subiendo a la web conforme las van realizando.

## **Implicación familiar y bilingüismo**

CP Cristóbal Gamón de Errenteria en Guipuzcoa

Juncal Olaizola

Ana Horno

Nuestra escuela es una escuela pública grande de tres líneas. En total 548 alumnos de modelo D; esto quiere decir, que la lengua vehicular del aprendizaje de nuestro alumnado es el Euskara, todas las asignaturas son en Euskara, la lengua de relación entre nosotros en patios, comedor, actividades extraescolares etc., también es el Euskara. El castellano y el inglés son tratados como asignaturas y dedicamos a ellas unas 4 sesiones semanales aproximadamente.

Errenteria es un villa de unos 40.000 habitantes situada a 7 Km. de Donostia. El nivel socio-cultural de nuestras familias es bajo y la lengua materna de prácticamente la totalidad de nuestro alumnado ( 91 %) es el castellano.

Esto hace que nuestro reto diario sea el aprendizaje y el uso del Euskara, de una lengua que no es la lengua materna de los alumnos-as.

### **Implicación familiar**

Hace 4 cursos que comenzamos en 2º ciclo de primaria el proyecto de lectura en parejas; y es el tercer curso en el que contamos con la implicación de las familias. Ya desde el 2º año lo insertamos en nuestro currículo.

Trabajamos el segundo trimestre de cada curso en terceros y cuartos.

En el aula los textos que trabajan las parejas de alumnos-as son en Euskara.

El programa Leemos en pareja promueve la participación de la familia: ofrece a las familias la posibilidad de dar apoyo en las tareas escolares desde casa.

Esto conlleva la implicación activa de las familias y la coherencia y continuidad entre los objetivos educacionales escolares y familiares. El objetivo es común, escuela y familia queremos lo mismo: mejorar la competencia lectora del alumno.

Al plantear a las familias toda la parte del proyecto que ellas debían llevar a cabo en sus casas, nos surgió la cuestión de qué idioma deberíamos utilizar en los textos que enviaríamos a casa y nuestra decisión fue clara: Utilizaríamos textos en la lengua materna de la mayoría de los alumnos; es decir, en castellano.

Pensamos que todo aprendizaje bien adquirido en una lengua facilita el aprendizaje en otra, por las transferencias que se dan y constatan. No es necesario aprender todo en todas las lenguas, sino saber utilizar y transferir lo que sí se sabe a cualquiera de ellas.

Para promover la implicación de las familias es necesario establecer un soporte y acompañamiento desde la escuela y esto se hace mediante reuniones de aula y/o individuales.

El programa con las familias se realiza a la vez que se pone en marcha en el aula. Cada semana se trabajaba un texto y para llevar a cabo el seguimiento del trabajo de cada familia se recoge semanalmente el texto hecho y se entrega el siguiente. En tercero de Primaria se plantea participar en el proyecto como un consejo; este

curso un 87% de familias han participado y un 85% lo ha terminado. En cuarto ya hay una mayor exigencia por parte de la escuela. La participación ha sido de un 99% y, excepto dos familias, las demás lo han terminado.

### Resultados

Tras pasar las hojas de evaluación a las familias y recoger y valorar los diarios de sesiones podemos afirmar que la gran mayoría valora positivamente la participación en el programa y son capaces de constatar que sus propios hijos:

- Han conseguido mejorar la competencia lectora.
- Las relaciones personales entre los distintos miembros de las familias que han tomado parte han mejorado, son capaces de tratar temas nuevos y diferentes de una forma más natural, con mayor comunicación y confianza.

Ante la pregunta de cómo se han sentido los padres-madres al actuar como maestros-tutores:

66% Me siento bien, más cercano a mi hijo/a.

16% No es fácil, me falta paciencia. Me cuesta ser “maestro”.

8% Como siempre, nada especial.

10% Otros.

Lo que más les ha gustado, lo que más valoran es:

45% Estar juntos, compartir, disfrutar.

37% Explicarle cosas, compartir opiniones, hablar...

13% Las actividades complementarias: uso del diccionario, atlas, ordenador...

5% Otros.

Lo que menos les ha gustado, lo que cambiarían:

51% No valoran nada negativamente.

22% Aunque la actividad les agrada se necesita un tiempo que no siempre tienen.

20% Algunos textos son difíciles, poco adecuados o aburridos.

7% Es un “deber” más para la familia.

### Valoración del programa

La valoración que del programa leemos en pareja que hacemos como equipo educativo es muy positiva, va a seguir estando insertada en nuestro currículum. Podemos concluir:

- El número de familias que participan y completan todo el programa es alto.
- El grado de satisfacción expresado por los padres-madres es elevado.
- La fijación y consecución de un objetivo común y concreto como es la mejora de la lectura en la escuela y en casa hace que las relaciones entre los profesores y las familias sean más vivas.
- Las familias sienten que el trabajo en casa se valora y sus opiniones son tenidas en cuenta en la escuela. Se sienten necesarios y parte activa del aprendizaje de sus hijos/as. Su autoimagen como padres-madres mejora y esto es altamente positivo para todos.

## Actuación docente durante las sesiones de aprendizaje cooperativo

Ingrid Salazar, Marcela Ramírez

*La investigación que se presenta tiene por objetivo esclarecer cuáles son las acciones que llevan a cabo los docentes en la práctica de “Leemos en pareja”. Para ello se analizaron las actuaciones de dos profesores de aula y sus respectivos ayudantes, durante 4 sesiones del programa en dos centros educativos diferentes. Los resultados muestran que muchas de las conductas propuestas por el programa son realizadas y que otras acciones más específicas, positivas para el desarrollo de la actividad, emergen en la práctica de los docentes. Se analizan también las conductas propuestas por “Leemos en pareja” que los docentes no efectúan en el aula.*

*En las conclusiones los ajustes del programa son valorados positivamente, pues muestran que los docentes comprenden los fundamentos del aprendizaje cooperativo y adaptan la actividad a las necesidades de su contexto.*

Para responder a la cuestión **¿Qué acciones realiza el profesor para llevar al aula prácticas cooperativas, en el contexto del programa Leemos en pareja?** se planteó un estudio cualitativo, obteniendo datos de la observación de 4 sesiones del programa, de una entrevista semiestructurada a los docentes y de un focus group con los alumnos de cada uno de los dos centros educativos implicados. En las entrevistas y los focus group las preguntas se redactaron en base a las actuaciones docentes observadas en aula, buscando las opiniones y vivencias tanto de los mismos docentes como de sus alumnos.

En cuanto a los resultados, veremos en primer lugar qué acciones son llevadas a la práctica tal y como propone el programa, en segundo lugar analizaremos acciones emergentes, aquellas que los profesores realizan aunque no estén definidas por “Leemos en pareja”, y finalmente nos ocuparemos de las acciones propuestas que fueron puestas en práctica.

Una parte de las acciones propuestas por el programa es llevada a cabo; son las acciones enumeradas en la tabla 1.

### **Actuaciones del profesor previstas en el programa Leemos en pareja:**

- Instruir en el programa a los tutores, a los tutorados y a los padres (si es el caso)
- Tomar en cuenta las sugerencias relativas a la concreción del programa en un trimestre, dos veces por semana, en sesiones de treinta minutos.
- Hacer una lectura en voz alta para modelar (o procurar que la haga el tutor).
- Brindar ayudas/ Resolver los conflictos o dudas de los estudiantes/ Ayudar a los tutores cuyos tutorados tienen alguna necesidad educativa especial (NEE).
- Incentivar a los tutores a realizar hojas de actividades.
- Revisar las hojas de actividades realizadas por los tutores.
- Atender a las sugerencias del programa cuando algún alumno no asiste a clases.

Dentro de esta categoría, las acciones que más se repiten son las relativas a brindar ayudas y resolver conflictos. Las entrevistas y los focus group confirman la alta tasa de aparición de estas acciones desde el punto de vista de docentes y alumnos.

En cuanto a acciones emergentes, cabe destacar que en su mayoría se trata de conductas ya propuestas desde el programa que los docentes adaptan a su contexto, generando acciones más específicas que las descritas inicialmente. Así,

los profesores (a) gestionan el espacio del aula en el momento de colocar a las parejas; (b) controlan los roles de tutores y tutorados y (c) ceden el control de la actividad y los tiempos de ésta a la vez que controlan que los alumnos los cumplan. Por otro lado, acciones no propuestas por el programa pero que sí aparecen en el aula son (d) gestionar necesidades materiales de los estudiantes y ceder el control de los materiales suministrados, (e) marcar el inicio de actividad / ceder el control del inicio de la actividad, (f) controlar el cierre de la actividad y controlar que los estudiantes se ordenen al acabar y (g) ceder el control de la enseñanza a los tutores.

En último lugar, acciones propuestas que no son llevadas a cabo en la práctica son (a) acciones para evitar la monotonía de las sesiones, (b) ofrecer retroalimentación del proceso de lectura, (c) ceder poco a poco el control de la actividad a los alumnos y (d) promover que los tutores se den cuenta de que pueden aprender desde su rol y que los tutorados valoren las ayudas recibidas. En cuando a este último punto, las entrevistas muestran que los docentes no ven necesario verbalizar la importancia del aprender enseñando y de la ayuda personalizada, pues “los alumnos se dan cuenta ellos mismos”. Esta idea queda corroborada con las opiniones positivas de los alumnos en el focus group (e.g. “Se aprende del tutorado. Se aprende a tomar decisiones, por ejemplo, cuando hacemos cambios de la palabras para que el tutorado entienda mejor.”).

Como conclusión, valoramos positivamente las adaptaciones realizadas por los docentes, pues muestran que, desde la comprensión de los elementos del aprendizaje cooperativo y del conocimiento de su grupo-clase, el profesorado es capaz de adaptar con éxito la propuesta de la tutoría entre iguales en sus aulas. En cuanto a las acciones no llevadas a cabo, queda abierta la pregunta de su utilidad para el programa y si es así, estaría pendiente la búsqueda de formas de motivar al profesorado para realizarlas. Esta es, sin duda, una muestra más de cómo la práctica educativa enriquece continuamente propuestas como “Leemos en pareja”.



## Relación afectiva entre tutor y tutorado

Comunicación del colegio Mestre Morera de Barcelona.

Esta escuela se encuentra en el barrio de Ciudad Meridiana. Barrio muy perjudicado por la crisis. Las familias pertenecen a un nivel socioeconómico muy bajo.

Creemos que para que haya una buena interacción entre el tutor y el tutorado la relación afectiva entre ambos ha de ser positiva. Entre ellos se va creando un respeto y una confianza mutua que les ayuda a ambos a avanzar en sus aprendizajes. Por este motivo durante todo el proyecto llevamos diferentes actuaciones que ayudan a mejorar y a afianzar una buena relación entre el tutor y el tutorado.

- Consideramos muy importante el momento en que confeccionamos las parejas. Tenemos en cuenta las pruebas ACL iniciales, la forma de ser de los niños y niñas, sus inquietudes, sus aficiones... Con todos estos factores hacemos las parejas.
- Pensamos que el momento en que descubren quien es su tutor o su tutorado es muy importante. Por esto, no hacemos un acto meramente informativo para decir quien será su pareja en el proyecto. Sino que creamos una dinámica que ayudará a saber con quien compartirán el aprendizaje durante un tiempo. Para ello confeccionamos unas tarjetas (con dos palabras que tienen relación entre ellas) que troquelamos de forma única y que utilizaremos para encontrar la pareja.
- Una vez hechos los preparativos por parte de las maestras, nos encontramos en el patio las dos clases. Se pone una clase frente la otra. Cada niño/a tiene una tarjeta y tiene que buscar la parte que le falta. Es un momento mágico, lleno de ilusión, de misterio... Una vez descubren quien será su pareja, les dejamos un rato para que puedan conocerse mejor, que se hagan preguntas, se cuenten cosas... Mientras vamos llamando pareja por pareja para hacerles una foto junta. Esta foto ira en la parte de fuera de la carpeta del tutor/a.
- En la parte de fuera de la carpeta del tutor/a pondremos la foto que les hemos hecho juntos. La primera vez que les entreguemos la carpeta a estos se encontraran dentro un dibujo o pequeño escrito del tutorado como obsequio.
- Otro aspecto que cuidamos mucho es el encuentro del día a día. Han de saludarse al entrar y han de despedirse al acabar. No ha de ser un mero encuentro que vienen a hacer un trabajo determinado y ya está. Hay que ayudando a creando vínculos que les ayude a interactuar de forma positiva. También a veces acaban la actividad antes del tiempo marcado. Entonces cogen un libro de la biblioteca de aula y se ponen a leer conjuntamente. Es un momento muy bonito, escogen juntos la lectura y leen los dos conjuntamente comentando cosas sobre esta de una forma distendida.
- Por último, señalar que creemos muy importante la asamblea semanal que llevamos a cabo después de acabar la actividad que correspondía aquel día. Durante la asamblea se crea un clima de respeto y de escucha activa. Es un acto conjunto que nos sirve para que nuestros alumnos puedan expresar sus inquietudes, sus quejas tanto por parte del tutor como del tutorado.

Es un espacio donde se da voz a los dos componentes de la pareja para poder reflexionar sobre el hecho acontecido y encontrar solución entre todos los miembros de la asamblea. Se da el caso que muchas veces uno de los dos o los dos se



comprometen a cambiar en algún aspecto para mejorar las sesiones a realizar. En la asamblea siguiente o en otras se revisa lo comentado en las anteriores. Otras veces el tutor felicita la evolución hecha por el tutorado o este reconoce el trabajo hecho por el tutor para la mejora en algún aspecto del tutorado.

Todas estas actuaciones hechas a diferentes niveles contribuyen a que haya una buena interacción entre el tutor y el tutorado. Esto ayudará a que el aprendizaje entre iguales sea más satisfactorio.

## Com aconseguir més implicació familiar a la nostra escola

Escola Federico Garcia Lorca

La nostra és una escola cíclica, amb pocs alumnes per aula, situada al Barri de Lourdes de Mollet del Vallès. Portem dos cursos amb el Projecte de *Llegim en Parella* a l'escola, el primer curs només es va fer amb els alumnes a l'aula i aquest segon curs volíem implicar també a les famílies, aquest era el repte que ens havíem marcat.

Cal dir que aquest curs, el Projecte s'ha dut a terme amb els nens/es de quart i cinquè. Basant-nos en els resultats de les proves ACL es van fer les parelles corresponents. Quatre alumnes de cinquè han fet de Tutors d'alumnes de quart.

Per tal d'iniciar el Projecte amb les famílies, vàrem començar convocant una reunió informativa per pares i mares a l'escola, i anticipant possibles excuses, va portar-se a terme una al migdia y una altra per la tarda. L'agradable sorpresa és que de les 24 famílies convocades, 13 van decidir portar a terme l'activitat amb els seus fills/es. En aquesta reunió ja es va oferir als pares i mares la possibilitat que els dilluns per la tarda a l'escola es portaria a terme una formació prèvia sobre la lectura de la setmana, ja que moltes famílies tenen com a idioma matern el castellà. Cap família va assistir mai a aquesta formació.

Un cop acabades les dotze lectures en família, vàrem passar una enquesta anònima als pares i mares on havien de respondre a quatre preguntes bàsiques sobre la seva opinió del Projecte. La primera feia referència als aspectes positius del Projecte; les famílies de la nostra escola valoraven el vincle familiar que es crea, el treballar diferents tipologies de textos i la motivació per part dels nens/es per realitzar la tasca corresponent. La segona, feia referència als aspectes negatius i segons les famílies de la nostra escola creien que alguns textos eren massa curts o de massa dificultat, els hi costa trobar el temps necessari per preparar-se el text i per portar a terme la pràctica.

En el tercer punt, els convidàvem a pensar en aspectes que es podrien millorar i ens van fer referència a que el Projecte tingués una continuïtat a l'escola, que els textos fossin més llargs i tractessin aspectes relacionats amb el currículum del curs. També que des de l'escola s'impliqués a més famílies i treballar textos amb la llengua materna, el castellà.

Per acabar, els hi demanàvem què farien ells/es per implicar a més famílies en el Projecte, les respostes van ser variades i com a resum podríem dir que les seves idees es dirigien al fet de publicitar més el Projecte a nivell d'escola amb cartells, tríptics o a la pagina web del centre. Creuen que introduint algun text en castellà s'hi afegiria més gent i per acabar ens demanden fer debats literaris al centre sobre les lectures a treballar.

Amb tota aquesta informació, per part de les nostres famílies, arribem a la conclusió final que en el nostre centre per tal de que més famílies portin endavant aquest projecte caldria primer que tingués una continuïtat per part de la direcció del centre, seguir fent reunions amb les famílies implicades i oferir la possibilitat de treballar les lectures abans a l'escola i per acabar oferir la possibilitat de que pares i mares puguin veure a l'escola com els seus fills/es fan de Tutors o Tutorats i aprenen tots junts.

## Escribimos en pareja

Berritzegune de Irún

En esta comunicación queremos presentar la experiencia que este curso 2011-12 hemos iniciado en el Berritzegune de Irún (Gipuzkoa), con 4 centros sobre Escribimos en pareja.

En esta zona se lleva a cabo desde hace 3 años el seminario de Bikoteka irakurtzen (Leemos en pareja), y como punto de avance se veía la posibilidad de ampliar la tutoría entre iguales a la escritura con algunos centros del seminario que llevaran un tiempo trabajando con lectura.

La experiencia se inició con la participación de Mariona Corcelles en las Jornadas Pedagógicas de Bidasoaldea y Oarsoaldea en septiembre de 2011.

A partir de ahí, el programa se ha venido desarrollando a través de un seminario mensual que incluye los dos aspectos del programa: lectura y escritura, con la asesoría trimestral de Marta Flores en ambos temas.

El proceso en el seminario sobre escritura ha sido, en general, el que sigue:

- Decidir por ciclos los géneros textuales a trabajar desde la escritura.
- El berritzegune hace una propuesta de escritura basándose en una lectura de las que existen en el programa. O el centro elabora una propuesta nueva (lectura y escritura).
- En la sesión de seminario se conoce la propuesta, se comenta y se lleva al centro (para ponerla en práctica, haciendo los ajustes que se consideren oportunos).
- En la siguiente sesión de seminario, se revisa y valora (aspectos a mejorar), y se anticipa otro texto.
- Se ha elaborado una hoja de auto evaluación de la pareja para la escritura entre todos los docentes participantes.

En este proceso hemos puesto especial cuidado en buscar situaciones comunicativas reales y en que sean textos que se estuviera previsto trabajar en el aula.

De esta manera se acordó al inicio que se produciría un texto instructivo (reglas de juego en Primaria y normas para ir al monte en Secundaria) y otro narrativo (noticia). Posteriormente también se ha incluido la invitación, argumentación...

Algunas de las situaciones de comunicación que se han planteado para la producción han sido: hacer un recetario, redactar un decálogo de cuidados a tener en las salidas al monte (o en el uso del laboratorio), defender nuestra postura respecto a un tema polémico: el tren de alta velocidad, recopilar las normas de los juegos que utilizamos en el patio, invitar a compañeros/as de otras clases a la merienda que hemos organizado por Carnaval...

Respecto a los alumnos, hemos insistido para que se interiorice que escribir es un proceso: ideas- borrador- revisión-"texto definitivo"; y que el texto sea producto del trabajo cooperativo, sin imposición de ideas por parte de uno/a de los/as participantes.

Como valoración general podemos decir que es una experiencia que está en los inicios. El objetivo para este curso era escribir en cada aula 2-3 textos siguiendo este procedimiento, y no se ha conseguido en todos los casos.

Sin embargo, ha habido una diferencia importante entre la 1ª y 2ª experimentación, ya que el procedimiento era nuevo tanto para docentes como para el alumnado. En la 2ª experimentación se han hecho ajustes que han otorgado mayor eficacia al trabajo.

En el camino hemos intentado responder a algunas dudas que iban surgiendo:

Sobre el proceso escritor:

- ¿Qué textos escribir? Qué situaciones comunicativas proponer?
- ¿Cómo ayudar de manera eficaz en la producción? Qué preguntas hacer en la guía?
- ¿Qué formato sería más adecuado para la guía de escritura?

Sobre el trabajo cooperativo:

- ¿Cómo convertir en experto al tutor?
- ¿Qué ayudas serían más adecuadas, eficaces..?.
- ¿Cómo lograr que la producción sea verdaderamente de los/as dos alumnos/as?
- ¿Qué pasa con alumnos/as de nivel muy distante?

Por parte de los centros ha habido una valoración positiva de la experiencia, y mencionan avances en la interiorización del proceso de escritura por parte de los alumnos, y en la autonomía en el trabajo de la pareja.

Falta hacer una valoración más en profundidad de la experiencia, ya que por una parte lo realizado no se ha podido analizar en profundidad, y por otra, hace falta experimentar el trabajo con mayor trayectoria y con más centros.



Conclusions

## Conclusiones

Con el fin de hacer emerger las ideas más destacadas y centradas en las prácticas concretas del desarrollo del programa, desde las experiencias aportadas por los centros en sus pósteres y comunicaciones, en las jornadas se presentaron las conclusiones para cada mesa de comunicaciones. Sin embargo, en esta publicación hemos optado por integrar los comentarios que provinieron de las distintas mesas, destacando las aportaciones que, a nuestro parecer, tuvieron especial relevancia. Finalmente, añadiremos algunos comentarios que fueron planteados en forma de conclusiones generales.

- Del programa *Leemos en pareja* se destaca la oportunidad que brinda para poder implicar a toda la comunidad educativa en el proceso de mejora de la lectura y comprensión lectora. Por lo tanto, se consigue que alumnos, profesorado y familias compartan un objetivo de aprendizaje común y, por consiguiente, mejore la calidad del centro educativo.

- Los centros con una experiencia más prolongada expresan el interés progresivo que han tenido en ir ajustando el programa a las necesidades específicas encontradas cada año, con el fin de facilitar la participación de todo el alumnado, incluyendo los alumnos con necesidades educativas especiales. En este sentido, se ha hablado de la identificación de algunas barreras a la participación y aprendizaje implícitas en el programa, y se han aportado ideas para superarlas. Algunos ejemplos: adaptación de las hojas de actividades para algunas parejas dentro de un mismo grupo-clase; o apoyo directo al tutor o tutorado, y así facilitar la adopción del rol.

- La atención a la diversidad, de manera efectiva y probada con la implementación del programa, y el uso positivo de las diferencias, con beneficios pedagógicos contrastados, que se reúnen de manera natural en las aulas, es otra de las constataciones que se destacan en las distintas experiencias presentadas.

- La creatividad en la búsqueda de iniciativas para aumentar la participación socio-familiar. Buscar iniciativas que ayuden a las familias a superar los posibles temores que les impide la participación, ya que entendemos que quieren participar y no saben bien como hacerlo. Algunas actuaciones concretas nos pueden ayudar: que las familias vean videos en los que otras familias llevan a la práctica el programa con sus hijos; organizar encuentros entre familias y alumnos, tanto si han participado en el programa en casa como si no, para intercambiar experiencias; e implicar a voluntarios de la comunidad para llevar a cabo el programa, pidiendo a las familias que asistan a alguna de las sesiones con el objetivo que puedan ver el desarrollo de éstas y vencer sus miedos.

- La estructura de trabajo en red de centros también se valora como muy positiva ya que permite la transferencia de conocimiento entre el profesorado, el trabajo colaborativo entre centros y el aprendizaje entre iguales, cuando los iguales son los propios docentes que implementan el programa en los centros. En esta misma línea, destacar las aportaciones de la estructura y gestión de la red de Euskal Herria, en la que se combinan los seminarios zonales de seguimiento con las sesiones presenciales de formación en las que participan todos los representantes de los centros de los territorios.

---

<sup>1</sup> Elaboradas por las responsables de las mesas (M. Flores, M. Oller., E. Miquel, M. Utset, E. Merino) y D. Duran.



-Se destaca también en algunas experiencias que el trabajo interciclos potencia el aprendizaje y uso de las habilidades sociales básicas para el desarrollo completo de los alumnos.

-El trabajo con el programa, además, permite la transferencia del método de la tutoría entre iguales a otras áreas del currículum. En alguno de los centros ha ofrecido la oportunidad de avanzar en otras innovaciones como utilizar otros métodos cooperativos, ampliar las actividades de lectura o el trabajo por proyectos. En este tipo de situación, el programa deja de ser una innovación para pasar a ser un recurso más dentro del repertorio que tienen los centros.

-Se reportan además las ventajas, tanto del rol de tutor (valoración, motivación y autoestima), como del rol de tutorado (acompañamiento de un igual) y la inclusión de todo el alumnado, como aspecto clave para afrontar el reto de la atención a la diversidad.

-La motivación de los alumnos por leer en pareja aumenta su interés general y su buena predisposición, incluso de los más reticentes, hacia la lectura.

En definitiva, las aportaciones en los pósteres y comunicaciones indican que el programa *Leemos en pareja* es un proyecto basado en la tutoría entre iguales ajustable a las necesidades de cada contexto escolar. Su puesta en práctica genera retos que invitan a reflexionar y proponer mejoras sostenibles potenciadas por la red de centros participantes.

Algunos de estos retos, a los que se da respuesta desde la práctica creativa y ajustada a las realidades de cada centro y aula, tienen que ver con:

1. Reconocer las diferencias que existen de forma natural y saludable entre las personas, especialmente entre los alumnos, y convertirlas en verdaderas oportunidades de aprendizaje. Es gracias a que los alumnos poseen diferente nivel de habilidades –en este caso lingüísticas- que tienen oportunidades de aprender unos de otros.

2. Confiar en la capacidad mediadora –de actuar como enseñantes- de nuestros alumnos. Con el apoyo que les brindamos (formación inicial, estructura de la interacción, hojas de actividad...), los alumnos tutores tienen la oportunidad de aprender enseñando. Y no sólo los alumnos. También estamos aprendiendo a compartir la capacidad mediadora –que hasta ahora los maestros guardamos en monopolio-, con las familias y los voluntarios de la comunidad. En la sociedad del conocimiento que estamos construyendo enseñar a otros debe convertirse en una actividad cotidiana al alcance de todos.

3. Parte del éxito de toda innovación educativa tiene que ver con el nivel de entusiasmo de sus protagonistas, empezando por la ilusión de los maestros, que contagian a los alumnos y familias participantes. Durante la Jornada sobre *Leemos en pareja* hemos podido constatar esa ilusión compartida por mostrar desde la práctica que otra educación es posible. Además las jornadas, como muchos compañeros y compañeras han ido repitiendo, ha sido un verdadero ejercicio de aprendizaje entre iguales.

4. La sostenibilidad de *Leemos en pareja*, el hecho que la práctica totalidad de centros que lo inician acaben incorporándolo en su banco habitual de metodologías

del centro, tiene que ver con algunos elementos ya reseñados, pero especialmente con la “apropiación” que de él hacen los maestros y centros. No se trata de ninguna “receta” a “aplicar”, sino de una propuesta que los maestros, a partir de su conocimiento profesional (nadie conoce mejor que ellos y ellas sus centros) utilicen libremente, de forma ajustada y creativa, a sus respectivas realidades.

Como dicen los hermanos Johnson, investigadores incansables del aprendizaje cooperativo: “no digan que el aprendizaje cooperativo es fácil, pero sí que merece la pena”.

Gracias a todos y todas. Gràcies a tothom. Milerker.

Galeria Fotogràfica





