

Tutoria entre iguals i autoconcepte lector

Informe de recerca

Gener 2026

GRAI-UAB

Xarxes Llegim en parella



Equip GRAI

Marta Flores

Jesús Ribosa

David Duran

GRAI, Grup de Recerca sobre Aprentatge entre Iguals
<https://webs.uab.cat/grai/>



TUTORIA ENTRE IGUALS I AUTOCONCEPTE LECTOR
Informe de recerca

© 2026 Flores, M., Ribosa, J., i Duran, D., sota una llicència Creative
Commons Reconeixement-NoComercial 4.0.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Índex

Introducció	4
Revisió de la literatura	6
Què és l'autoconcepte?	6
L'autoconcepte acadèmic	6
L'autoconcepte lector	8
Per què és important l'autoconcepte lector?	9
Com es desenvolupa l'autoconcepte lector?	9
Quins factors influeixen sobre l'autoconcepte lector?	10
Autoconcepte lector i tutoria entre iguals	11
Anàlisi d'una mostra d'alumnes del curs 2024-2025	13
Mètode	13
Mostra	13
Recollida de dades	13
Anàlisi de dades	13
Resultats	14
Anàlisis preliminars: Punt de partida al pretest	14
Comprensió lectora	14
Autoconcepte lector	14
Canvis entre el pretest i el posttest	15
Comprensió lectora	15
Autoconcepte lector	16
Resum de resultats principals	18
Anàlisis preliminars: Punt de partida al pretest	18
Canvis entre el pretest i el posttest	19
Limitacions i futures recerques	19
Implicacions per a la pràctica	21
Planificació de la implementació del programa	21
Desenvolupament del programa a les aules	23
Avaluació final de la implementació del programa	24
Altres actuacions transversals al centre	24
Algunes consideracions finals	25
Referències	27

Introducció

Llegim en parella és un programa educatiu que té l'objectiu de millorar la comprensió lectora a través de la tutoria entre iguals (Duran et al., 2018). La tutoria entre iguals és un mètode d'aprenentatge cooperatiu que es basa en la creació de parelles d'estudiants amb una relació asimètrica —un adopta el rol de tutor i l'altre, el de tutorat—, que cooperen en un marc d'interacció estructurat externament pel docent i amb un objectiu compartit —en aquest cas, la millora de la comprensió lectora (Duran i Vidal, 2004). Les dades de més de 8.000 alumnes recollides al llarg de deu anys d'implementació del programa mostren millores estadísticament significatives als diferents cursos d'educació primària (Duran et al., 2023; Flores et al., 2024).

El programa fa servir fulls d'activitats per a estructurar aquesta interacció en sessions de 30 minuts. Cada sessió té tres fases: abans de la lectura, lectura d'un text autèntic i després de la lectura. En primer lloc, les activitats prèvies a la lectura serveixen per a l'exploració del text, l'activació dels coneixements previs i la formulació d'hipòtesis. En segon lloc, les activitats durant la lectura inclouen tres tasques: model de lectura per part de l'alumne tutor, lectura conjunta —en què el tutor comença a llegir en veu alta i el tutorat el segueix uns segons més tard— i lectura del tutorat supervisada pel tutor. En aquesta última lectura, el tutor fa servir la tècnica pausa-pista-ponderació (Wheldall i Colmar, 1990): atura la lectura del tutorat quan detecta un error i l'anima a revisar-lo i corregir-lo; si el tutorat no ho aconsegueix, el tutor li dona pistes; quan l'error es corregeix, el tutor el felicita i l'encoratja a continuar llegint. En tercer lloc, les activitats posteriors a la lectura impliquen comprovar les hipòtesis, identificar les idees principals del text i respondre preguntes literals, d'inferència i crítiques. En acabar aquestes preguntes, el tutorat fa una lectura expressiva del text. Al final del full, també s'hi inclouen activitats complementàries per a aquelles parelles que acaben abans que els companys.

Es recomana que la intervenció es dugui a terme durant dotze setmanes, amb dues sessions setmanals. Els centres i docents que decideixen desenvolupar el programa a les aules poden fer-ho de manera autònoma o participar en un curs de formació en xarxa (Duran i Flores, 2008; Miquel i Duran, 2017), que s'ofereix anualment. En aquest darrer cas, es demana que una parella de professors del centre s'inscrigui a la formació per a poder coordinar l'equip que desenvoluparà la proposta al seu centre. Això els ajuda a ajustar el programa al seu context específic i a prendre decisions sobre el tipus de tutoria, els cursos implicats, la formació inicial de l'alumnat, el desenvolupament de les sessions a classe i l'avaluació. La proposta formativa combina tres sessions síncrones de formació —una cada trimestre— amb el seguiment i tasques

asíncrones a través d'una aula virtual, que serveix de canal de comunicació entre els participants i els formadors, on es comparteixen els materials i es guien les tasques a fer en cada moment. Es tracta d'una activitat formativa que compta amb el reconeixement i el suport del Departament d'Educació i Formació Professional de la Generalitat de Catalunya —i actualment és una de les accions promogudes per la Xarxa de Competència Lectora dins el Pla per a la Millora de la Competència Lectora.

Fa deu anys, dos estudis previs van analitzar l'impacte del programa *Llegim en parella* en l'autoconcepte lector dels estudiants (Flores i Duran, 2013, 2016). Aquest informe de recerca pretén ampliar el que sabem sobre tutoria entre iguals i autoconcepte lector en el marc d'aquest programa. Amb aquest propòsit, es plantegen tres objectius:

1. Revisar sintèticament la literatura sobre autoconcepte lector i, específicament, en el marc de la tutoria entre iguals.
2. Analitzar si es produeixen canvis en comprensió lectora i autoconcepte lector (així com algunes de les variables que hi intervenen) en una mostra d'alumnes de set escoles d'educació primària, que van participar a la formació sobre *Llegim en parella* el curs 2024–2025.
3. Aportar un recull d'implicacions pràctiques, fruit de la revisió de la literatura i l'anàlisi de dades, per a potenciar una construcció positiva de l'autoconcepte lector en el marc del programa *Llegim en parella*.

Revisió de la literatura

Què és l'autoconcepte?

L'autoconcepte és el sistema complex i organitzat de creences, valors i percepcions que una persona té sobre si mateixa, estructurat en múltiples dimensions (acadèmic, social, físic, emocional) i influït per processos socials comparatius (Marsh et al., 2020).

La conceptualització de l'autoconcepte ha evolucionat d'un constructe unidimensional a un model multidimensional i jeràrquic. Diferents estudis validen el model jeràrquic i multidimensional de l'autoconcepte proposat per Shavelson et al. (1976) i ampliat per Marsh i Shavelson (1985) que descriu l'autoconcepte com una estructura organitzada en diferents nivells (Chapman i Tunmer, 2003). Així, l'autoconcepte general es desglossa en diferents dominis i cada domini se subdivideix en subdominis més específics (p. ex. el domini acadèmic se subdivideix en subdominis com ara el verbal i el matemàtic).

L'autoconcepte acadèmic

L'autoconcepte acadèmic emergeix com un dels constructes psicològics més influents a la recerca educativa. Es defineix com la percepció que tenen els estudiants sobre la seva competència en els diferents dominis acadèmics (De Vries et al., 2021).

A diferència de l'autoestima general, l'autoconcepte acadèmic és específic per a cada domini (matemàtic i verbal). Es construeix a partir de l'autoavaluació específica per a cada domini, a partir d'experiències d'èxit/fracàs, les comparacions socials amb els companys i els comentaris de les persones significatives de l'entorn (principalment l'acadèmic) (De Vries et al., 2021; Chapman et al., 2000). Els estudis empírics han donat suport de manera consistent a la separabilitat de les facetes de l'autoconcepte acadèmic; els autoconceptes específics (per exemple, el lector) són constructes diferents i no pas manifestacions d'un únic autoconcepte global (Arens et al., 2021).

El model descrit de l'autoconcepte té dues implicacions educatives clau. Per una banda, les percepcions en subdominis específics (matemàtic, verbal) influeixen en les dimensions superiors i, conseqüentment, en l'autoconcepte global. Per l'altra, l'existència d'aquests subdominis possibilita el fet que els estudiants presentin perfils diferenciats, com ara un autoconcepte matemàtic alt i un autoconcepte verbal baix, que d'aquesta manera confirma la

naturalesa multidimensional del constructe i que suggereix que les intervencions han de ser específiques de cada domini per a assolir la màxima eficàcia. Investigacions recents (p. ex. Arens et al., 2021) reforcen aquesta estructura i destaquen la seva rellevància per a dissenyar intervencions educatives que fomentin un autoconcepte positiu en diverses àrees.

Al llarg del temps, la recerca sobre l'autoconcepte ha desenvolupat diferents models explicatius per a poder entendre quins són els processos i elements mediadors que el conformen. Tot seguit fem un breu repàs dels més estudiats, que ens ajudarà a entendre millor el seu funcionament i les implicacions educatives que se'n deriven.

El model del marc de referència Intern/Extern (*Internal/External Frame of Reference Model, I/E Model*) de Marsh (1986) explica com els estudiants construeixen el seu autoconcepte a partir de dos processos comparatius diferents: 1) comparacions externes, en què els estudiants comparen els seus resultats del domini amb el dels companys (comparació social); i 2) comparacions entre dimensions (internes), en què els estudiants comparen el seus resultats dels diferents subdominis entre ells (p. ex. comparant la seva habilitat verbal amb l'habilitat matemàtica) (Arens et al., 2014).

El model d'efectes recíprocs (*Reciprocal Effects Model, REM*) (Núñez-Regueiro et al., 2025), corroborat per diverses metaanàlisis (Vu et al., 2024), explica causes bidireccionals entre l'autoconcepte acadèmic i el rendiment, a través de dos processos:

- 1) l'autoconcepte contribueix al rendiment a través dels efectes sobre la motivació, l'esforç a fer i la persistència (efecte d'autoperfeccionament); i, de manera recíproca,
- 2) el rendiment influeix en l'autoconcepte (efecte de desenvolupament de competències).

Diversos estudis longitudinals han validat àmpliament els efectes recíprocs en l'àmbit de la lectura; mostren que l'autoconcepte lector i el rendiment en lectura s'influeixen mútuament al llarg del temps (Retelsdorf et al., 2014). La influència d'aquestes dues vies pot variar segons l'edat, el domini i el context educatiu, tot i que la naturalesa bidireccional està ben establerta.

Un altre model extensament estudiat és el del 'peix gran en estany petit' (*Big-Fish-Little-Pond Effect, BFLPE*). Aquest model descriu el fenomen pel qual l'autoconcepte acadèmic de l'alumnat es veu afectat pel nivell mitjà d'assoliment de la seva aula (o escola), fins i tot després de controlar els assoliments individuals. Així, un estudiant amb una capacitat de lectura moderada pot desenvolupar un autoconcepte positiu en una aula de rendiment més baix (peix gran en estany petit). I, en canvi, un autoconcepte negatiu en una aula de rendiment més elevat (peix

petit en estany gran). Aquest efecte, contrastat en nombrosos països i sistemes educatius, mostra el poderós efecte de la comparació social en la formació de l'autoconcepte (Basarkod et al., 2023).

Actualment, la recerca avança cap a models integrats que combinen diferents perspectives teòriques i proporcionen un marc més complet que ajuda a entendre millor els processos complexos i dinàmics a partir dels quals l'autoconcepte es desenvolupa al llarg de la infància i l'adolescència (Marsh et al., 2018; Wolff et al., 2022). Aquest enfocament permet comprendre millor com els processos de comparació social (BFLPE), dimensional (I/E Model), temporal, i les relacions recíproques amb el rendiment (REM), des de la infància fins a l'adolescència, influeixen en la construcció i el desenvolupament de l'autoconcepte acadèmic.

En aquest marc, pren especial rellevància aprofundir en l'autoconcepte lector per a comprendre millor els processos i mecanismes implicats en el desenvolupament de la competència lectora, per a la presa de decisions pedagògiques fonamentades. En l'apartat següent, abordem amb més detall l'autoconcepte lector i la seva rellevància.

L'autoconcepte lector

L'autoconcepte lector fa referència a l'autoavaluació específica d'una persona sobre la seva competència, confiança i identitat com a lectora (Ehm et al., 2014; Festman i Schwieter, 2019).

L'autoconcepte lector ha guanyat una atenció creixent a mesura que la recerca ha mostrat que les creences dels estudiants sobre si mateixos com a lectors poden ser tan determinants com les seves habilitats lectores reals a l'hora de determinar els resultats acadèmics (Locher et al., 2021).

Els estudiants que es perceben a si mateixos com a lectors competents tenen més probabilitats de participar en activitats de lectura, ser persistents amb textos complexos i desenvolupar habilitats d'alfabetització més sòlides amb el temps (Marsh et al., 1984). En canvi, els estudiants amb un baix autoconcepte lector poden respondre a profecies d'autocompliment, la qual cosa porta a evitar la lectura i a un menor desenvolupament de les habilitats lectores.

L'autoconcepte lector és un constructe complex i polifacètic que emergeix de les experiències personals i les interaccions amb l'entorn, i integra diversos components interrelacionats (Arens et al., 2014): a) Dimensió cognitiva, referida a les creences sobre la competència: percepcions sobre la capacitat i el nivell d'habilitat d'un mateix per a llegir, ("soc bo llegint"); b) Dimensió afectiva, referida als sentiments i actituds cap a les activitats de lectura ("m'agrada llegir"); c)

Creences sobre el valor de la lectura, referida a les percepcions sobre la importància i la utilitat de la lectura (“llegir és important per al meu futur”) i d) Identitat lectora, referida al grau en què ser lector és fonamental per al concepte que un té de si mateix. Aquestes dimensions, que posen de manifest la seva complexitat i el potencial impacte en la trajectòria educativa, poden evolucionar a ritmes diferents i mostrar relacions variables amb el comportament i el rendiment en la lectura al llarg del desenvolupament.

Per què és important l'autoconcepte lector?

L'autoconcepte lector juga un paper crític en el desenvolupament de la competència lectora en quatre àmbits clau que condicionen l'experiència educativa:

- Motivació: l'autoconcepte lector promou la motivació intrínseca per llegir, la qual cosa condueix a una pràctica i un compromís lector més elevat (Locher et al., 2021).
- Cognició: l'autoconcepte lector influeix en l'ús d'estratègies de lectura, estratègies metacognitives i de regulació durant la lectura (Sewasew i Koester, 2019).
- Regulació emocional: l'autoconcepte lector afecta les respostes emocionals cap a les tasques de lectura, incloent-hi l'angoixa lectora i el gaudi lector (Trautwein i Möller, 2016).
- Trajectòria acadèmica: l'autoconcepte lector en els primers cursos de primària prediu els resultats acadèmics a llarg termini, incloent-hi l'assoliment educatiu i les aspiracions professionals (Breadmore et al., 2019).

Com es desenvolupa l'autoconcepte lector?

L'autoconcepte lector es comença a configurar en les primeres etapes del desenvolupament de l'alfabetització (Chapman et al., 2000). Durant l'etapa de primària, l'autoconcepte lector sol mostrar una estabilitat moderada (Walgermo et al., 2018). La relació recíproca entre el rendiment en lectura i l'autoconcepte lector es reforça durant aquest període, ja que les experiències d'èxit reforcen l'autoconcepte positiu i les de fracàs contribueixen a autoconceptes negatius. Alguns estudis indiquen un descens de l'autoconcepte acadèmic, inclòs el lector, des dels primers anys fins als darrers de la primària, que s'atribueix a autoavaluacions cada cop més realistes a mesura que els infants adquireixen experiència amb la retroalimentació acadèmica i les comparacions socials (Segal et al., 2023).

Durant l'adolescència, en l'etapa de secundària, l'autoconcepte lector continua en desenvolupament i s'identifiquen diferents patrons: alguns estudiants mantenen un

autoconcepte lector alt durant la secundària, d'altres mostren trajectòries descendents, especialment durant les transicions entre etapes, i d'altres mostren una millora de l'autoconcepte lector associat a experiències positives a l'aula i el suport del professorat (Symes et al., 2023).

Quins factors influeixen sobre l'autoconcepte lector?

La construcció de l'autoconcepte lector és un procés influït per un conjunt de factors que cal identificar per tal d'orientar la presa de decisions educatives, ja que el seu coneixement permetrà dissenyar pràctiques que afavoreixin el desenvolupament d'una percepció positiva de la pròpia competència lectora. Tot seguit, s'analitzen amb més detall els factors interns, familiars, docents i d'aula, i finalment de centre, que, de manera interrelacionada, poden ajudar a la construcció d'un autoconcepte lector positiu.

Factors interns:

- **Habilitats cognitives i acadèmiques:** el rendiment en la lectura és l'indicador més fiable de l'autoconcepte específic (incloent-hi el lector) amb correlacions que oscil·len entre 0,30 i 0,60 (Möller et al, 2020). La relació és recíproca i dinàmica. Entre les habilitats cognitives específiques que influeixen en l'autoconcepte lector s'inclouen: el processament fonològic, la fluïdesa en la descodificació, la comprensió lectora i el coneixement del vocabulari (Kaperski i Vaknin-Nusbaum, 2022; Locher et al., 2021).
- **Metacognició i autoregulació:** els estudiants que poden supervisar la seva comprensió i emprar estratègies eficaces quan es troben amb dificultats tendeixen a mantenir un autoconcepte més positiu, fins i tot quan s'enfronten a textos més exigents (Conradi-Smith i Jang, 2022).
- **Factors afectius:** l'ansietat lectora associada a un autoconcepte lector més baix; l'interès intrínsec per la lectura que afavoreix l'autoconcepte positiu; o els patrons d'atribució en què aquells estudiants que atribueixen l'èxit de la lectura a factors interns i controlables (esforç, ús d'estratègies) mantenen autoconceptes lectors més positius que aquells que en fan d'externes o incontrolables (Katzir et al., 2018; Locher et al., 2021; Retelsdorf et al., 2014).
- **Característiques individuals:** el gènere, les necessitats educatives o el context lingüístic també poden tenir efectes sobre l'autoconcepte lector.

Factors familiars:

- **Creences i expectatives parentals** sobre el rendiment lector dels fills (Xia et al., 2019).

- Entorn d'alfabetització a casa: la disponibilitat de llibres, la freqüència de lectura compartida i les actituds familiars envers la lectura (Katzir et al., 2008).
- Suport i retroacció dels pares: la naturalesa i qualitat de les seves actituds (Hellmich i Hoya, 2017).

Factors docents i de l'aula:

- Expectatives del professorat: tant directament a través de la retroacció com indirectament a través del tractament diferenciat (Gentrupa et al., 2020).
- La coincidència entre les percepcions del professorat i de l'alumnat prediu millors resultats i, en canvi, les discrepàncies (particularment quan el professorat infravalora l'alumnat) poden ser perjudicials (Ma et al., 2021).
- Pràctiques instructives que defineixen els objectius, proporcionen retroalimentació individualitzada i creen entorns d'aprenentatge de suport promouen l'autoconcepte lector.
- Clima d'aula: les aules que es caracteritzen per la cooperació enlloc de la competència, i se sostenen en relacions de suport entre iguals fomenten autoconceptes lectors més positius (Ma et al., 2022).

Factors escolars:

- Cultura i valors de l'escola: les escoles que posen èmfasi en l'alfabetització i celebren l'èxit en la lectura i proporcionen oportunitats diverses per a l'èxit lector afavoreixen l'autoconcepte lector (Webb-Williams, 2021).

Com ja s'ha esmentat, considerar la influència d'aquests factors permet comprendre les condicions que afavoreixen un autoconcepte lector positiu. En aquest context, la tutoria entre iguals pot presentar-se com una estratègia òptima per a potenciar aquestes condicions i transformar l'experiència dels alumnes com a lectors competents.

Autoconcepte lector i tutoria entre iguals

Un cop revisat el constructe de l'autoconcepte lector, tot seguit s'analitzen les evidències disponibles a la literatura sobre els efectes de la tutoria entre iguals en l'autoconcepte lector. Cal assenyalar que la literatura específica és limitada i es constata certa diversitat de constructes emprats. Així, alguns estudis no fan referència directa a l'autoconcepte lector, sinó a termes relacionats i propers com són l'autoimatge lectora, l'autoeficàcia lectora, l'autopercepció, o, en alguns casos, l'autoestima. Tot i que no són equivalents, comparteixen una base conceptual

comuna centrada en la percepció de les pròpies competències lectores, motiu pel qual s'ha considerat incloure'n alguns per a ampliar la revisió i oferir una visió més completa.

L'evidència empírica indica que la tutoria entre iguals pot tenir efectes significatius en la millora de la comprensió lectora i l'autoconcepte lector. Una metaanàlisi va confirmar efectes positius de petits a moderats sobre l'autoconcepte lector, especialment en poblacions desfavorides o més joves (Ginsburg-Block et al., 2006).

Concretament a Catalunya, en el marc del programa *Llegim en parella*, els estudis previs fets indiquen beneficis diferenciats per a tutors i tutorats. Els tutors van experimentar els guanys més grans en autoconcepte lector; assumir el rol d'ensenyar implica responsabilitat, verbalització metacognitiva i modelatge, factors que podien haver reforçat la percepció de competència (Flores i Duran, 2013, 2016). Per contra, els tutorats van millorar sobretot en seguretat i motivació, amb increments més modestos en autoconcepte, probablement gràcies al feedback immediat i al suport personalitzat (Flores i Duran, 2016). A més, els tutorats van atribuir les seves millores en comprensió lectora a l'ajuda del tutor, més que no pas als seus propis esforços, i aquest fet podia haver frenat el creixement de l'autoconcepte lector.

Aquest patró es troba en línia amb alguns estudis que mesuren dimensions afins, com la competència acadèmica: els tutors obtenen millores significatives en creences de competència i autoestima social, mentre que els tutorats presenten avenços menors però també rellevants (Miller et al., 2010). Malgrat les diferències observades entre tutors i tutorats, alguns estudis destaquen beneficis qualitatius per als tutorats com són l'augment de la motivació i la confiança (Paterson i Elliot, 2006; Perry, 2002). Finalment, recerques recents indiquen que el rol de tutor aporta beneficis addicionals d'autoeficàcia i percepcions positives, mentre que els tutorats es beneficien principalment en el rendiment lector (Thurston et al., 2021).

En general, els estudis revisats indiquen que els tutors experimenten més guanys en l'autoconcepte que els tutorats, lligats probablement al seu paper de lideratge de la tutoria i la responsabilitat que se'ls demana (Flores i Duran, 2016; Miller, 2010; Patterson i Elliot, 2006).

Anàlisi d'una mostra d'alumnes del curs 2024–2025

Mètode

Mostra

Per a aquest estudi, es disposa de dades d'autoconcepte lector i de comprensió lectora d'una mostra de 261 alumnes de set escoles d'educació primària, que van participar a la formació el curs 2024–2025. A la mostra d'estudi, els centres van implementar el programa entre 2n i 6è de primària i van dur a terme entre 18 i 24 sessions de *Llegim en parella* a les aules.

Recollida de dades

Es van recollir les dades en un format pretest–posttest, és a dir, es van fer servir instruments de mesura de la comprensió lectora i de l'autoconcepte lector abans i després de la intervenció. Per a l'avaluació de la comprensió lectora, es van fer servir les proves estandarditzades d'Avaluació de la Comprensió Lectora (ACL) (Català et al., 2004, 2007), que ofereixen una prova ajustada per a cadascun dels cursos.

Per a l'avaluació de l'autoconcepte lector, es va fer servir el *Qüestionari QALect* (pretest i posttest). Aquest qüestionari es va elaborar a partir d'investigacions prèvies sobre autoimatge lectora (Flores i Duran, 2013). Va ser validat tant en contingut com en constructe (Flores i Duran, 2016). L'estructura teòrica es basa en dues dimensions: factors afectius relacionats amb la lectura (emocionals i motivacionals) i factors cognitius relacionats amb el coneixement i les estratègies metacognitives que constitueixen tots els processos de lectura. El seu objectiu és mesurar els canvis en l'autoconcepte lector en el context de la tutoria entre iguals en format pretest–posttest. Conté dotze preguntes amb la mateixa estructura: un enunciat i una escala de resposta tipus *Likert* (cinc categories). I dues més, la segona i la desena pregunta, estan formades per un enunciat i una llista de possibles respostes. Per a aquest informe, s'analitza la segona pregunta que indaga els motius de lectura dels participants i les deu preguntes amb resposta *Likert* relacionades amb les dues dimensions en què indaga el qüestionari: els factors afectius i cognitius de la lectura.

Anàlisi de dades

Primerament, es van dur a terme anàlisis preliminars de les dades del pretest, mitjançant estadístics descriptius i proves d'inferència (ANOVA o regressió logística). A continuació, per a

comparar els resultats del pretest i el posttest, es va dur a terme una prova per a dades aparellades (t de Student per a les puntuacions totals de comprensió lectora i autoconcepte lector, prova dels signes de Wilcoxon per a la comparació per ítems d'autoconcepte i test de McNemar per a les variables dicotòmiques dels motius de lectura). Per a l'exploració de possibles variables que expliquin els canvis en la comprensió lectora i l'autoconcepte lector, es va computar la diferència entre la puntuació del posttest i el pretest i es van dur a terme proves d'anàlisi de la variància (ANOVA) amb diferents possibles variables explicatives: la puntuació inicial de comprensió lectora i d'autoconcepte lector (per franges de nivell), el rol dins la tutoria entre iguals (tutor, tutorat o recíproc) i el gènere. Les mides de l'efecte s'interpreten a partir de López-Martín i Ardura (2023) i Chen et al. (2010). Les anàlisis s'han dut a terme amb el programa Jamovi 2.6.26.0.

Resultats

Anàlisis preliminars: Punt de partida al pretest

Comprensió lectora

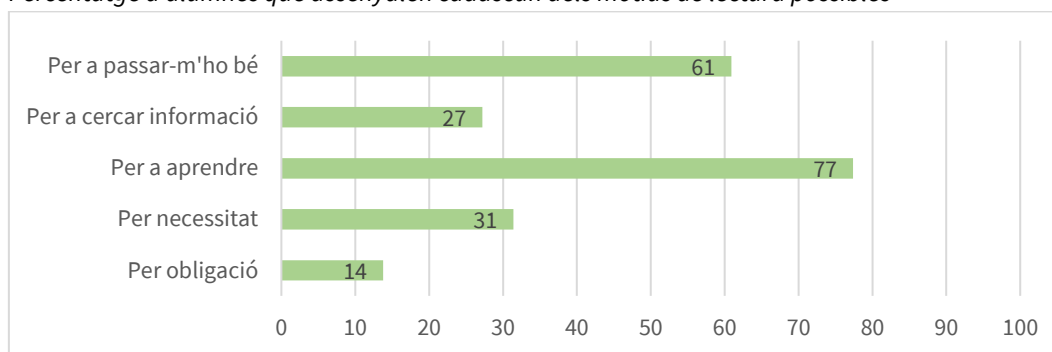
Els resultats del pretest mostren que la mitjana inicial de comprensió lectora és de 48,85 punts sobre 100 ($DE = 19,95$). No hi ha diferències entre nens i nenes en el nivell inicial de comprensió lectora. Sí que l'afecta un dels motius de lectura: la comprensió lectora inicial és més alta en aquells alumnes que llegeixen per a passar-s'ho bé ($p < ,001$; $\eta^2_p = 0,13$, que indica una mida de l'efecte moderada) —mitjana de 55,01 punts dels que assenyalen aquest motiu, enfront de 39,25 punts dels que no ho fan.

Autoconcepte lector

Motius de lectura. Els percentatges mostren que, abans de la intervenció, el motiu principal de lectura d'aquesta mostra d'alumnes és l'aprenentatge, assenyalat per un 77% dels estudiants ($f = 202$), seguit per passar-s'ho bé, amb un 61% ($f = 159$). Llegir per necessitat i per a cercar informació se situen en un 31% i 27%, respectivament ($f = 82$ i 71 , respectivament). Finalment, llegir per obligació és el motiu menys freqüent, assenyalat per un 14% dels estudiants ($f = 36$) (Fig. 1). En un dels motius, hi ha diferències significatives en funció del gènere: en comparació de les nenes, és més probable que els nens reportin que llegeixen per obligació ($p = ,011$; $OR = 2,62$, que indica una mida de l'efecte entre petita i mitjana) —un 19% dels nens assenyalen aquest motiu, enfront d'un 8% de les nenes.

Figura 1

Percentatge d'alumnes que assenyalen cadascun dels motius de lectura possibles



Nivell d'autoconcepte. Els resultats del pretest mostren que la mitjana inicial d'autoconcepte lector és de 71,14 punts sobre 100 ($DE = 11,00$). No hi ha diferències entre nens i nenes en el nivell inicial d'autoconcepte. Sí que l'afecten el nivell inicial de comprensió lectora i dos dels motius de lectura (llegir per obligació i per a passar-s'ho bé). En primer lloc, com més alta és la puntuació de comprensió lectora, més alt és l'autoconcepte ($p < ,001$; $\eta^2_p = 0,06$, que indica una mida de l'efecte moderada) —amb mitjanes estimades de 65,57, 68,13 i 71,65 punts d'autoconcepte per als alumnes amb un nivell de comprensió lectora inicial baix, mitjà i alt, respectivament. En segon lloc, pel que fa als motius de lectura, l'autoconcepte és més alt en aquells alumnes que no indiquen que llegeixin per obligació i en aquells que indiquen que ho fan per a passar-s'ho bé ($p = ,003$ i $p < ,001$; $\eta^2_p = 0,03$ i $0,05$, que indiquen una mida de l'efecte petita) —amb mitjanes estimades de 71,21 i 71,02 punts, enfront de 65,69 i 65,88.

Canvis entre el pretest i el posttest

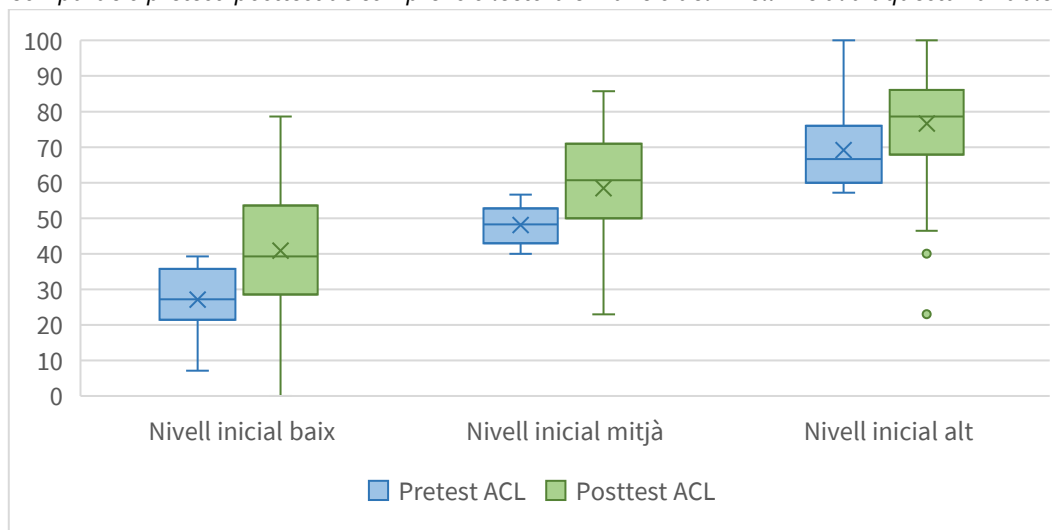
Comprensió lectora

Els resultats mostren que la comprensió lectora millora significativament. Es passa d'una mitjana inicial de 48,85 punts ($DE = 19,95$) a una mitjana final de 59,27 ($DE = 21,42$). La mida de l'efecte és moderada (d de Cohen = 0,71). Els resultats mostren que aquests canvis en la comprensió lectora es produeixen independentment del nivell inicial d'autoconcepte lector, el rol dins la tutoria entre iguals (tutor, tutorat o recíproc) i el gènere. En canvi, sí que es veuen afectats pel nivell inicial de comprensió lectora ($p = ,011$; $\eta^2_p = 0,03$, que indica una mida de l'efecte petita). Si separem la mostra d'alumnes en tres grups de mida semblant en funció del nivell inicial de comprensió lectora (baix, mitjà o alt), els resultats mostren que els tres subgrups milloren (Fig. 2), especialment aquells amb un nivell inicial baix —amb una millora de 13,77 punts de mitjana (mida de l'efecte gran; d de Cohen = 0,94; $p < ,001$)—, seguits per aquells amb un nivell inicial mitjà —amb una millora de 10,32 punts de mitjana (mida de l'efecte moderada;

d de Cohen = 0,68; $p < ,001$)—, i per aquells amb un nivell inicial alt —amb una millora de 7,45 punts de mitjana (mida de l'efecte moderada; d de Cohen = 0,53; $p < ,001$).

Figura 2

Comparació pretest–posttest de comprensió lectora en funció del nivell inicial d'aquesta variable



Nota. Aquest gràfic inclou diagrames de caixa (en anglès, *box plots*). Cada diagrama de caixa mostra la distribució de la variable sobre una línia de valors possibles. Està format per una caixa i dos bigotis. La caixa representa l'interval interquartílic (IQR), que conté el 50% central de les dades: el seu extrem inferior és el primer quartil (Q1) i el superior, el tercer quartil (Q3). A dins, la línia indica la mediana (Q2). La X indica la mitjana. Els bigotis s'estenen des dels extrems de la caixa fins als valors mínim i màxim considerats típics. Les dades que queden fora d'aquest interval es consideren atípiques i es representen amb punts ("Diagrama de caixa", 2025).

Autoconcepte lector

Motius de lectura. En conjunt, els resultats mostren que no hi ha canvis significatius entre el pretest i el posttest en els motius de lectura. Tampoc no hi ha canvis significatius en fer l'anàlisi per subgrups segons el nivell inicial d'autoconcepte lector. No obstant això, en fer l'anàlisi per subgrups segons el nivell inicial de comprensió lectora, els resultats mostren un canvi significatiu en un dels motius per a un dels subgrups: en el cas dels estudiants amb un nivell inicial baix de comprensió lectora, després de la intervenció és més probable que passin de no haver assenyalat inicialment "passar-s'ho bé" com a motiu de lectura a assenyalar-lo, que no pas que passin d'haver-lo assenyalat inicialment a no fer-ho en el posttest ($\chi^2 = 5,56$; $p = ,018$; Log OR = 1,25; $p = ,031$; OR = 3,5, que indica una mida de l'efecte mitjana).

Nivell d'autoconcepte. En conjunt, els resultats mostren que hi ha millores estadísticament significatives en l'autoconcepte lector. Es passa d'una mitjana inicial de 71,14 punts ($DE = 11,00$) a una mitjana final de 73,84 ($DE = 10,89$). La mida de l'efecte és petita (d de Cohen = 0,30). Els resultats per ítems mostren millores significatives als ítems 5, 6, 9, 11, 12 i 13 (Taula 1).

Taula 1

Comparació pretest–posttest per ítems del qüestionari d'autoconcepte

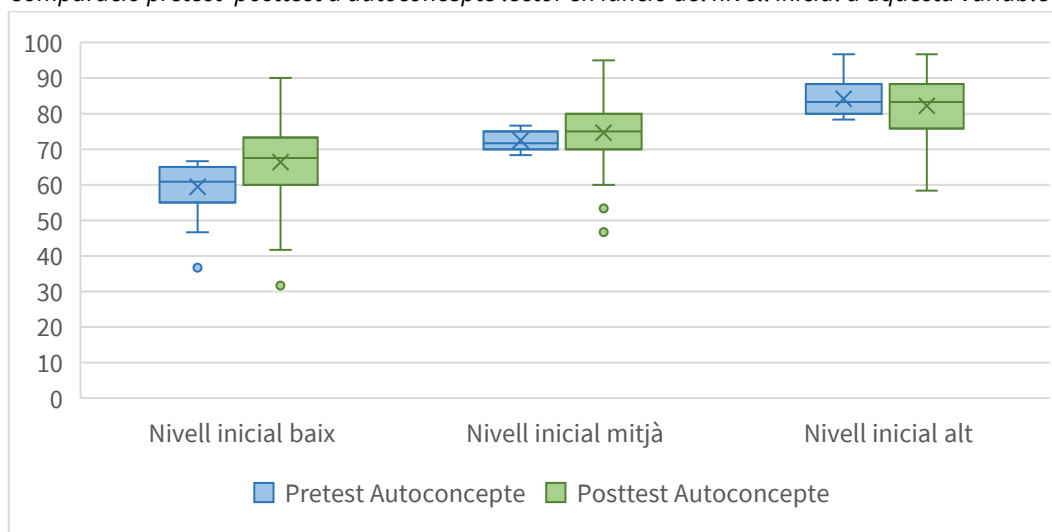
	Mediana inicial (IQR)	Mediana final (IQR)	<i>W</i>	<i>p</i>	Mida de l'efecte
1. M'agrada llegir?	4 (1)	4 (1)	2875,0	,278	,11
3. Quan llegeixo una notícia, l'entenc?	3 (1)	3 (1)	3895,0	,074	,16
4. I una narració?	4 (1)	4 (1)	5235,0	,054	,17
5. Abans de començar a llegir, tinc clara quina és la meua intenció de lectura (per què vull llegir el text)?	4 (2)	4 (2)	4398,0	,025	,20
6. Abans de començar a llegir, relaciono la informació que em dona el títol i les il·lustracions amb allò que ja sé?	3 (1)	4 (1)	5883,5	,005	,24
7. M'ajudo del títol i de les il·lustracions, si n'hi ha, per a saber de què anirà el text?	4 (1)	4 (1)	6184,0	,385	,07
8. Mentre llegeixo, faig petites pauses per a comprovar si comprenc el significat del text?	4 (1)	4 (2)	5940,5	,540	,05
9. Mentre llegeixo, anticipo què vindrà (penso com continuarà el text)?	3 (2)	4 (1)	4757,0	,001	,28
11. Entenc els enuncis dels problemes de matemàtiques?	4 (1)	4 (1)	2478,0	<,001	,35
12. Entenc els textos que llegim a les àrees de Medi Social i Natural?	4 (1)	4 (1)	3318,5	,008	,24
13. Quan acabo de llegir una lectura, puc explicar la idea principal del text?	4 (1)	4 (2)	3607,5	,001	,30
14. Em sento satisfet quan llegeixo?	4 (2)	4 (2)	3947,5	,365	,09

Nota. L'IQR (interval interquartílic) és una mesura de dispersió de les dades. Com més alt és, més variabilitat hi ha en les respostes. Els ítems 2 i 10 no apareixen a la taula perquè no són de format Likert i no comptabilitzen per al nivell d'autoconcepte.

Els resultats mostren que aquests canvis en l'autoconcepte lector es produeixen independentment del nivell inicial de comprensió lectora, el gènere i els motius de lectura. En canvi, sí que es veuen afectats pel nivell inicial d'autoconcepte ($p < ,001$; $\eta^2_p = 0,15$, que indica una mida de l'efecte gran) (Fig. 3). Si separem la mostra d'alumnes en tres grups de mida semblant en funció del nivell inicial d'autoconcepte (baix, mitjà o alt), els resultats mostren que aquells amb un autoconcepte inicial baix milloren especialment —amb una millora de 6,96 punts de mitjana (mida de l'efecte gran; d de Cohen = 0,80; $p < ,001$)—, seguits per aquells amb un autoconcepte inicial mitjà —amb una millora de 2,20 punts de mitjana (mida de l'efecte petita; d de Cohen = 0,26; $p = ,012$). En aquells que partien d'un autoconcepte inicial alt, l'autoconcepte disminueix lleugerament —amb una disminució de 2,03 punts de mitjana (mida de l'efecte petita; d de Cohen = 0,25; $p = ,033$).

Figura 3

Comparació pretest-posttest d'autoconcepte lector en funció del nivell inicial d'aquesta variable



Resum de resultats principals

Anàlisis preliminars: Punt de partida al pretest

Els resultats inicials mostren que la comprensió lectora se situa en una mitjana de 49 punts sobre 100, amb diferències segons la motivació: els alumnes que llegeixen per plaer obtenen 55 punts de mitjana, mentre que els que ho fan per obligació es queden en 39 punts.

Llegir per plaer es relaciona amb una comprensió lectora més alta i un autoconcepte lector més positiu.

Els motius de lectura més freqüents són aprendre i passar-s'ho bé; el menys freqüent, llegir per obligació.

Els motius més freqüents per llegir són aprendre (8 de cada 10 alumnes) i passar-s'ho bé (6 de cada 10), mentre que llegir per obligació és minoritari i presenta diferències de gènere (2 de cada 10 nens vs. 1 de cada 10 nenes).

Pel que fa a l'autoconcepte lector, la mitjana inicial és de 71 punts sobre 100 i correlaciona positivament amb el nivell de comprensió lectora: com més alta és la puntuació de comprensió lectora, més alt és l'autoconcepte (66 punts si el nivell inicial és baix, 68 si és mitjà i 72 si és alt). També és més alt en alumnes que llegeixen per plaer i no per obligació (71 vs. 66 punts). Tot i que el gènere sembla que influeix en el motiu

Com més alta és la comprensió lectora, més positiu és l'autoconcepte.

“llegir per obligació”, no s’observen diferències significatives entre nens i nenes en comprensió lectora ni en autoconcepte lector.

Canvis entre el pretest i el posttest

Després de la intervenció, la comprensió lectora millora més de 10 punts percentuals de mitjana —consistent entre nens i nenes—, amb un increment especialment gran en alumnes amb nivell inicial baix (d’uns 14 punts), i moderat en els de nivell mitjà (d’uns 10 punts) i alt (d’uns 7 punts). Aquestes millores són consistents entre els diferents rols de la tutoria entre iguals (tutor, tutorat i recíproc).

Hi ha una millora significativa en la comprensió lectora, especialment gran en aquells alumnes amb un nivell inicial baix de comprensió lectora.

Al final, els alumnes amb una comprensió lectora inicial baixa assenyalen més sovint “passar-s’ho bé” com a motiu de lectura que al principi.

Pel que fa als motius de lectura, no hi ha canvis significatius en general. No obstant això, els alumnes amb un nivell inicial baix de comprensió lectora sí que assenyalen més sovint “passar-s’ho bé” com a motiu de lectura al final de la intervenció.

L’autoconcepte lector també millora, amb un increment d’uns 3 punts percentuals de mitjana —consistent entre nens i nenes—, però amb diferències segons el nivell inicial: es produeix una millora gran en alumnes amb autoconcepte inicial baix (d’uns 7 punts), una millora petita en els de nivell mitjà (d’uns 2 punts) i una lleu disminució en els que partien d’un autoconcepte alt (d’uns 2 punts). Aquesta disminució en el cas dels alumnes amb un autoconcepte inicial alt pot indicar un reajustament cap a una percepció més realista de les pròpies competències i pot ser un bon estímul perquè l’alumne s’esforci a millorar la comprensió (O’Mara et al., 2006).

En els alumnes amb un autoconcepte lector inicial baix, l’autoconcepte lector millora molt després de fer el *Llegim en parella*.

Limitacions i futures recerques

Cal interpretar els resultats d’aquest estudi amb prudència, tenint en compte les limitacions existents. En primer lloc, les dades provenen d’una mostra limitada d’alumnes i de centres, que van recollir les dades voluntàriament. Estudis futurs haurien d’estratificar la mostra de centres —i controlar estadísticament aquesta variable— per tal de garantir una major representativitat i facilitar la generalització dels resultats. A més, es podria posar el focus en estudiants amb

diferents necessitats específiques de suport educatiu, tenint en compte també la diversitat lingüística i cultural, per tal d'analitzar concretament l'efecte de la intervenció en aquests casos.

En segon lloc, les dades es van recollir en dos moments (abans i després de la intervenció) mitjançant un qüestionari de percepcions dels participants. Estudis futurs podrien explorar altres instruments de recollida de dades, com ara entrevistes, grups focals o, fins i tot, observacions d'aula, que no només oferissin informació del moment inicial i final, sinó també del procés. Això permetria aprofundir en els mecanismes cognitius, metacognitius i afectius que poden explicar els canvis en l'autoconcepte. Tal com suggereixen diversos estudis, l'ús explícit d'estratègies per a la lectura i comprensió lectora, els processos de bastida i acompanyament entre companys i els processos reflexius que promou la tutoria entre iguals, a partir de la lectura compartida, poden ser elements que contribueixen a la construcció d'un autoconcepte lector positiu, així com el fet de prendre consciència de les pròpies millores. A més, es podrien dur a terme estudis longitudinals sobre la construcció i estabilitat de l'autoconcepte lector.

En tercer lloc, l'estudi no analitza el paper d'algunes variables de la intervenció que podrien tenir efectes en el desenvolupament de l'autoconcepte lector, com ara la fidelitat d'implementació o la durada i intensitat de la intervenció (Van Keer i Verhaege, 2005). Estudis futurs podrien explorar el rol d'aquestes variables, així com introduir accions específiques per tal de reforçar el potencial de la intervenció per al desenvolupament de l'autoconcepte lector —com ara en la formació inicial dels participants, tant de mestres com d'alumnes.

Implicacions per a la pràctica

A continuació, s'aporta un recull d'implicacions pràctiques, fruit de la revisió de la literatura i l'anàlisi de dades, per a potenciar una construcció positiva de l'autoconcepte lector en el marc del programa *Llegim en parella*. Abans de les consideracions següents, cal assenyalar que, tal com mostra la recerca, el fet que l'equip educatiu del centre prengui la decisió d'implementar el *Llegim en parella* ja és un primer pas per a afavorir un clima d'aula on la cooperació i l'ajuda entre iguals són elements imprescindibles per a l'aprenentatge, fet que fomenta un autoconcepte lector més positiu.

Les consideracions que es presenten a continuació no han de ser enteses com a prescriptives. La implementació del programa *Llegim en parella* s'ha de basar en la presa de decisions de l'equip educatiu per tal d'ajustar-lo al seu context. Així doncs, les idees d'aquest apartat han de servir perquè els docents puguin reflexionar sobre la implementació del programa des de la perspectiva de l'autoconcepte lector, per tal de prendre decisions ajustades a partir del coneixement del programa, del coneixement professional, del coneixement del context i de l'alumnat. Tot seguit, es presenten aquestes consideracions agrupades en tres subapartats: planificació de la implementació del programa, desenvolupament del programa a les aules i avaluació final de la implementació del programa.

Planificació de la implementació del programa

- **Selecció i elaboració de fulls d'activitats.** La recomanació de *Llegim en parella* és triar i elaborar fulls d'activitats mirant de seleccionar textos de lectura que siguin d'interès per als alumnes —ja sigui perquè són sobre temes coneguts que sabem que els interessen o bé perquè els poden generar interès sobre temes que encara no coneixen. Per això, se'ls pot implicar en la selecció d'aquests textos, ja sigui a partir dels fulls d'activitats ja elaborats (dins del banc d'activitats del programa a disposició dels centres que participen a les Xarxes) o d'altres textos seleccionats específicament per a crear-ne de nous. De fet, el programa ja planteja que els tutors, cap al final de la posada en pràctica del programa, puguin elaborar un full d'activitats per al seu tutorat. Dissortadament, aquesta activitat sovint no es duu a terme (habitualment per falta de temps o per manca de prioritització), malgrat les implicacions positives que podria tenir sobre l'autoconcepte lector. Tal com hem vist, llegir per plaer pot ser un element

especialment afavoridor de l'autoconcepte lector, especialment per als alumnes amb comprensió lectora inicial baixa.

- **Revisió i ajustament de la pauta d'autoavaluació de la parella i de la pauta d'observació del professorat.** S'hi poden incloure indicadors d'observació que facin referència a les accions observables que poden fer els alumnes (tutor i tutorat) pel que fa al desenvolupament de l'autoconcepte lector (p. ex. demanar-los que explicitin algun aprenentatge concret d'entre els que s'avaluen dins la pauta, que hagin pogut percebre durant la quinzena i que els fa ser més bons lectors: *quin aspecte he millorat com a lector durant la quinzena?*).
- **Prova d'avaluació inicial.** A l'avaluació inicial, en què habitualment es mesura el nivell de comprensió lectora a través de les ACL, s'hi pot afegir el qüestionari d'autoconcepte lector, per tal de conèixer-ne el punt de partida i poder mesurar, a posteriori, els canvis que s'hagin produït en l'autoconcepte.
- **Decisió del format de tutoria entre iguals.** Es pot fer entre cursos diferents (amb un rol fix) o dins del mateix curs (amb un rol fix o recíproc). Tot i que estudis previs suggerien que la intervenció podria ser més beneficiosa per a l'autoconcepte dels tutors que per al dels tutorats, aquest estudi no troba diferències entre rols. Si aquesta decisió es pren en clau de centre, no tant d'equip educatiu de cicle, es pot tenir en compte diversificar els formats de tutoria entre iguals al llarg de l'etapa d'educació bàsica, de manera que l'alumnat pugui desenvolupar diferents rols i treballar amb companys tant del mateix nivell com de nivells diferents, per a aprofitar al màxim les oportunitats d'aprenentatge que les diverses situacions poden plantejar.
- **Creació de parelles segons els resultats obtinguts.** L'avaluació inicial del nivell d'autoconcepte pot servir com a informació útil i enriquidora per a ajustar les parelles, que es formen principalment a partir del nivell de comprensió lectora.
- **Formació inicial de l'alumnat.** És un aspecte clau per al desenvolupament del programa *Llegim en parella*. A les tres sessions previstes de formació inicial (tutoria entre iguals, desenvolupament de les sessions i avaluació), per tal que les parelles coneguin quins són els objectius i aprenentatges esperats, com han d'actuar, quines són les tasques a fer i com s'avaluaran, un dels aspectes clau és fer entendre a l'alumnat els avantatges de treballar en parelles. Fer-los conscients de les oportunitats d'aprenentatge que tenen tots dos rols i com desenvolupar-los per a aprofitar-les al

màxim. Explicar, modelar i practicar les estratègies per a demanar i oferir ajuda, promoure la parella com un espai segur on l'error o el desconeixement siguin oportunitats d'aprenentatge més que fracassos, i reconèixer explícitament les oportunitats de cadascun dels rols són aspectes clau que cal assegurar a l'inici de la intervenció.

- **Informació i formació de les famílies.** Prendre la decisió d'implicar les famílies al desenvolupament del *Llegim en parella* des de casa pot afavorir especialment la construcció positiva de l'autoconcepte lector dels alumnes. La creació d'espais de lectura compartida a casa, similars als que es fan a l'escola, afavoreix la valoració de la lectura com una competència clau i reforça el reconeixement del seu paper per part de les famílies. Per a fer-ho reeixidament, cal informar i formar les famílies sobre el funcionament del programa.

Desenvolupament del programa a les aules

- **Seguiment actiu de les parelles, oferir retroacció i mesurar expectatives.** Fer el seguiment del progrés de les parelles durant el desenvolupament de les sessions, a partir de l'ús ajustat de la graella d'observació docent, pot aportar informació concisa dels avenços per a oferir retroacció periòdicament a les parelles. Fer comentaris que destaquin l'esforç i el progrés i que confirmen les expectatives positives d'aprenentatge dels docents envers les parelles pot afavorir la construcció positiva de l'autoconcepte lector i evitar percepcions negatives. Si és possible, fer codocència a les sessions de *Llegim en parella* pot facilitar aquesta tasca de seguiment. Fer aquest seguiment i compartir-lo entre docents pot afavorir també considerar possibles ajustos de rols i estratègies durant el programa.
- **Promoció de la reflexió metacognitiva i l'autoregulació.** Animar les parelles a identificar els aprenentatges concrets i els punts de millora, reconèixer els avenços, els reptes que han superat, i explicitar les estratègies de lectura que fan servir, així com ajudar-los a reflexionar sobre el rol i el seu grau de satisfacció en el desenvolupament. Una bona manera d'afavorir aquesta reflexió és promoure l'ús reflexiu de les pautes d'autoavaluació que es proposa que les parelles facin cada quatre sessions. Donar valor i temps per a poder-les fer amb el company pot afavorir la consciència dels avenços que es van fent. És un moment òptim per a reconèixer-los de manera explícita i afavorir la percepció positiva de la tasca de lectura i comprensió.

- **Formació contínua dels estudiants.** A mesura que avança el programa, cal assegurar que els aspectes emfasitzats a la formació inicial es duen a terme a la pràctica durant les sessions. Si no és així, cal reforçar-les per a reorientar i consolidar les actuacions, per exemple a través de moments de modelatge o introducció de nous materials de suport.
- **Seguiment del programa a casa.** Cal animar les famílies a reconèixer els avenços en la lectura i a fer ús de la retroacció per a pactar nous reptes assolibles. És especialment important mantenir el seguiment dels avenços en la lectura al llarg de l'escolarització bàsica (no només en els anys inicials, quan s'està aprenent a descodificar). Es poden dur a terme actuacions de suport a la implicació familiar, com ara activitats per a compartir experiències i bones pràctiques a casa, famílies formadores que actuen com a mentores d'altres famílies que s'inicien en el programa o una xarxa de famílies o voluntaris de suport del programa que fan sessions al centre per a aquells alumnes que no disposen d'aquesta oportunitat a casa.
- **Visites entre centres.** Incloure la perspectiva de l'autoconcepte, per exemple mitjançant indicadors d'observació inclosos a la graella que s'empra durant la visita a un altre centre, per tal de compartir bones pràctiques (p. ex. quines actuacions observem que estan dirigides a fomentar l'autoconcepte lector de l'alumnat?).

Avaluació final de la implementació del programa

- **Anàlisi dels resultats inicials i finals.** Incloure la valoració dels resultats dels canvis en l'autoconcepte lector de l'alumnat que ha participat en el programa, amb els de la comprensió lectora i, junt amb les seves valoracions, poder prendre decisions de seguiment del programa de manera fonamentada en les evidències pròpies recollides.
- **Presentació al claustre.** Incloure les actuacions realitzades i els resultats de l'autoconcepte lector dins la informació que es traspasa al claustre per augmentar la conscienciació del professorat de la importància d'aquest constructe en els resultats d'aprenentatge del seu alumnat.

Altres actuacions transversals al centre

- **Difondre el desenvolupament del programa a partir de diverses iniciatives.** Per exemple, es poden publicar notícies a la web de l'escola amb informació del

desenvolupament i dels resultats d'aprenentatge, fer clips de vídeo amb les experiències dels alumnes, professorat i famílies, organitzar clubs de lectura en parelles.

- **Fomentar la participació de la comunitat educativa.** Per exemple, es poden organitzar activitats de lectura en parelles a la biblioteca de l'escola, fer activitats puntuals de lectura amb parelles diverses, crear reptes de lectura per a resoldre en parella o fer activitats de lectura en veu alta.
- **Fer intercanvis i visites amb alumnes d'altres centres.** Es pot considerar l'opció que els alumnes participin també a les visites entre centres, amb activitats al voltant de la lectura i la tutoria entre iguals (p. ex. fer parelles entre alumnes de dos centres per a fer alguna lectura durant la visita, seguint la proposta de *Llegim en parella*).
- **Organitzar activitats diverses amb exalumnes participants en el programa durant el seu període d'escolarització bàsica.** Es pot considerar l'opció de convidar exalumnes a explicar la seva experiència, per exemple, durant la formació inicial de l'alumnat, a la reunió amb les famílies o en alguna activitat de lectura puntual amb els alumnes actuals. A més, com ha passat a vegades, es pot fer que alguns exalumnes col·laborin amb el centre fent de tutors de lectura d'aquells infants que no tenen la possibilitat de la tutoria familiar.

Algunes consideracions finals

Els resultats globals de l'estudi són positius: *Llegim en parella* permet millorar la comprensió i l'autoconcepte lectors. Tenint en compte la influència mútua entre els dos factors (un bon nivell de comprensió afavoreix un nivell alt d'autoconcepte) i totes les consideracions fetes en aquest informe, insistim en la importància d'ajustar les actuacions descrites per a la millora de l'autoconcepte lector a cada context concret. Cada centre i equip docent coneix quines són les actuacions que es desenvolupen i quines es poden introduir, incrementar o millorar. Valorar quan i com introduir-les dependrà de les decisions de cada equip. Com és lògic, no es tracta d'implementar-les totes de cop o en un sol curs. Tanmateix, amb una planificació adequada i un desplegament progressiu i ajustat a la realitat, aquestes propostes poden consolidar-se i acabar formant part de les pràctiques habituals del centre i contribuir així a la construcció positiva de l'autoconcepte lector de l'alumnat. Atendre aquests aspectes en el desenvolupament de la tutoria entre iguals, especialment dins el programa *Llegim en parella*, contribuirà a la millora tant de l'autoconcepte lector com de la comprensió lectora.

Finalment, com a cloenda d'aquest informe, volem esmentar alguns aspectes que l'administració educativa pot considerar per a facilitar la implementació de les propostes fetes. En aquest sentit, és essencial continuar promovent la formació i les bones pràctiques entre el professorat de l'educació bàsica per a afavorir la construcció positiva de l'autoconcepte lector de l'alumnat. Una de les maneres de poder-ho fer és dins la proposta de *Llegim en parella*. Per això, mantenir el suport als centres que formen part de la xarxa de centres o a aquells que decideixin desenvolupar-lo pel seu compte, juntament amb impulsar la difusió dels resultats del programa, pot ser una bona manera de fer-ho, entre moltes altres. Finalment, és important facilitar els recursos necessaris per a potenciar la codocència i l'aprenentatge entre iguals com a mesures universals d'atenció a la diversitat, tal i com ja esmenta el currículum, per tal d'avançar en aquest constructe clau per a l'aprenentatge.

Referències

- Arens, A. K., Jansen, M., Preckel, F., Schmidt, I., i Brunner, M. (2021). The structure of academic self-concept: A methodological review and empirical illustration of central models. *Review of Educational Research*, 91(1), 34–72. <https://doi.org/10.3102/0034654320972186>
- Arens, A. K., Yeung, A. S., i Hasselhorn, M. (2014). Native language self-concept and reading self-concept: Same or different? *The Journal of Experimental Education*, 82(2), 229–252. <https://doi.org/10.1080/00220973.2013.813362>
- Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arvilommi, T., i Nurmi, J. E. (2002). Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 72(4), 343–364. <https://doi.org/10.1348/000709902320634447>
- Basarkod, G., Marsh, H. W., Guo, J., Dicke, T., Xu, K., i Parker, P. D. (2023) The big-fish-little-pond effect for reading self-beliefs: A cross-national exploration with PISA 2018. *Scientific Studies of Reading*, 27(4), 375–392. <https://doi.org/10.1080/10888438.2023.2174028>
- Breadmore, H. L., Vardy, E. J., Cunningham, A. J., Kwok, R. K. W., i Carroll, J. M. (2019). *Literacy Development: Evidence Review*. Education Endowment Foundation. https://d2tic4wvo1usb.cloudfront.net/production/documents/guidance/Literacy_Development_Evidence_Review.pdf?v=1767699234
- Català, G., Català, M., Molina, E., i Monclús, R. (2004). *Avaluació de la comprensió lectora. Vol I. Proves ACL. Cicle inicial de primària* (2a ed.). Graó.
- Català, G., Català, M., Molina, E., i Monclús, R. (2007). *Avaluació de la comprensió lectora. Vol II. Proves ACL. Cicle mitjà i superior de primària* (5a ed.). Graó.
- Chapman, J. W., i Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 5–24. <https://doi.org/10.1080/10573560308205>
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., i Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 703–708. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.703>
- Chen, H., Cohen, P., i Chen, S. (2010). How big is a big odds ratio? Interpreting the magnitudes of odds ratios in epidemiological studies. *Communications in Statistics—Simulation and Computation*, 39(4), 860–864. <https://doi.org/10.1080/03610911003650383>
- Conradi-Smith, K., i Jang, B. G. (2022). The relationship between a reader's self-concept and achievement: Which aspect matters the most and for whom? *Reading & Writing Quarterly*, 38(5), 454–468. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1972881>
- DeVries, J. M., Szardenings, C., Doeblner, P., Grünke, M., i Beyer, R. (2021). Subject-specific self-concept and global self-esteem mediate risk factors for lower competency in mathematics and reading. *The Social Sciences*, 10(1), 11. <https://www.mdpi.com/2076-0760/10/1/11>

Diagrama de caixa. (2025, 29 d'agost). A *Viquipèdia*
https://ca.wikipedia.org/wiki/Diagrama_de_caixa

Duran, D., i Flores, M. (2008). Xarxa Llegim en parella, centres que treballen junts per introduir innovacions educatives. *Perspectiva Escolar*, 324, 23–31.

Duran, D., Flores, M., Oller, M., Corcelles, M., Miquel, E., i Blanch, S. (2018). *Llegim i escrivim en parella: Tutoria entre iguals, amb implicació familiar, per a la competència comunicativa*. Horsori.

Duran, D., Flores, M., i Ribosa, J. (2023). Resultats en comprensió lectora de 10 anys de «Llegim en parella». *Guix*, 506, 36–42.

Duran, D., i Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: De la teoría a la práctica*. Graó.

Ehm, J. H., Lindberg, S., i Hasselhorn, M. (2014). Reading, writing, and math self-concept in elementary school children: Influence of dimensional comparison processes. *European Journal of Psychology of Education*, 29(2), 277–294. <https://doi.org/10.1007/S10212-013-0198-X>

Festman, J., i Schwieter, J. W. (2019). Self-concepts in reading and spelling among mono- and multilingual children: Extending the bilingual advantage. *Behavioral Sciences*, 9(4), 39. <https://doi.org/10.3390/bs9040039>

Flores, M., i Duran, D. (2013). Effects of peer tutoring on reading self-concept. *International Journal of Educational Psychology*, 2(3), 297–324. <https://doi.org/10.4471/ijep.2013.29>

Flores, M., i Duran, D. (2016). Influence of a Catalan peer tutoring programme on reading comprehension and self-concept as a reader. *Journal of Research in Reading*, 39(3), 330–346. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12044>

Flores, M., Ribosa, J., i Duran, D. (2024). How does peer tutoring contribute to the development of reading comprehension? Evidence from ten years of practice. *Revista de Psicodidáctica*, 29(2), 176–184. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.05.003>

Gentrupa, S., Lorenz, G., Kristen, C., i Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, 66, 101296. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101296>

Guay, F., Marsh, H. W., i Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.124>

Kasperski, R., i Vaknin-Nusbaum, V. (2022). Reading self-concept and reading comprehension: The possible effect of the transition from transparent to deep orthography. *Reading Psychology*, 43(3–4), 232–249. <https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2094038>

Locher, F. M., Becker, S., Schiefer, I., i Pfof, M. (2021). Mechanisms mediating the relation between reading self-concept and reading comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00463-8>

- López-Martín, E., i Ardura, D. (2023). El tamaño del efecto en la publicación científica. *Educación XX1*, 26(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.36276>
- Ma, L., Luo, H., i Xiao, L. (2021). Perceived teacher support, self-concept, enjoyment and achievement in reading: A multilevel mediation model based on PISA 2018. *Learning and Individual Differences*, 85, 101947. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101947>
- Ma, L., Xiao, L., i Hau, K. T. (2022). Teacher feedback, disciplinary climate, student self-concept, and reading achievement: A multilevel moderated mediation model. *Learning and Instruction*, 79, 101602. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101602>
- Marsh, H. W., Parker, P. D., Guo, J., Pekrun, R., i Basarkod, G. (2020). Psychological comparison processes and self-concept in relation to five distinct frame-of-reference effects: Pan-human cross-cultural generalizability over 68 countries. *European Journal of Personality*, 34(2), 180–202. <https://doi.org/10.1002/per.2232>
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Murayama, K., Arens, A. K., Parker, P. D., Guo, J., i Dicke, T. (2018). An integrated model of academic self-concept development: Academic self-concept, grades, test scores, and tracking over 6 years. *Developmental Psychology*, 54(2), 263–280. <https://doi.org/10.1037/dev0000393>
- Marsh, H. W., Smith, I. D., i Barnes, J. (1984). Multidimensional self-concepts: Relationships with inferred self-concepts and academic achievement. *Australian Journal of Psychology*, 36(3), 367–386. <https://doi.org/10.1080/00049538408255318>
- Miller, D., Topping, K., i Thurston, A. (2010). Peer tutoring in reading: The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 417–433. <https://doi.org/10.1348/000709909X481652>
- Miquel, E., i Duran, D. (2017). Peer Learning Network: Implementing and sustaining cooperative learning by teacher collaboration. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 349–360. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319509>
- Möller, J., Zitzmann, S., Helm, F., Machts, N., i Wolff, F. (2020). A meta-analysis of relations between achievement and self-concept. *Review of Educational Research*, 90(3), 376–419. <https://doi.org/10.3102/0034654320919354>
- Núñez-Regueiro, F., Marsh, H. W., Pekrun, R., Lüdtke, O., i Guo, J. (2025). The reciprocal effects model is robust to alternative modeling specifications: A response to Sorjonen et al., 2025. *Educational Psychology Review*, 37, 79. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10059-7>
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G., i Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181–206. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_4
- Retelsdorf, J., Köller, O., i Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept: Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.004>

Segal, A., Dotan, S., i Katzir, T. (2023). Development over time of the reading self-concept in fourth- and fifth-grade students. *Current Psychology*, 42, 28611–28622.

<https://doi.org/10.1007/s12144-022-03871-9>

Sewasew, D., i Koester, L. S. (2019). The developmental dynamics of students' reading self-concept and reading competence: Examining reciprocal relations and ethnic-background patterns. *Learning and Individual Differences*, 73, 102–111.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.05.010>

Symes, W., Retelsdorf, J., i Lazarides, R. (2023). Interindividual differences in the development of reading self-concept and intrinsic and importance value throughout secondary school. *Contemporary Educational Psychology*, 75, 102237.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102237>

Trautwein, U., i Möller, J. (2016). Self-concept: Determinants and consequences of academic self-concept in school contexts. Dins A. Lipnevich, F. Preckel i R. Roberts (Eds.), *Psychosocial skills and school systems in the 21st century* (pp. 187–214). Springer.

https://doi.org/10.1007/978-3-319-28606-8_8

Van Keer, H., i Verhaeghe, J. P. (2005). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions.

Journal of Experimental Education, 73(4), 291–329. <https://doi.org/10.3200/JEXE.73.4.291-329>

Vu, T., Scharmer, A. L., van Triest, E., van Atteveldt, N., i Meeter, M. (2024). The reciprocity between various motivation constructs and academic achievement: A systematic review and multilevel meta-analysis of longitudinal studies. *Educational Psychology*, 44(2), 136–170.

<https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2307960>

Walgermo, B. R., Foldnes, N., Foldnes, N., Uppstad, P. H., i Solheim, O. J. (2018). Developmental dynamics of early reading skill, literacy interest and readers' self-concept within the first year of formal schooling. *Reading and Writing*, 31(6), 1379–1399.

<https://doi.org/10.1007/S11145-018-9843-8>

Webb-Williams, J. L. (2021). Teachers' use of within-class ability groups in the primary classroom: A mixed methods study of social comparison. *Frontiers in Psychology*, 12, 728104.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.728104>

Wheldall, K., i Colmar, S. (1990). Peer tutoring in low-progress readers using pause, prompt and praise. Dins H. Foot, M. Morgan i R. Shute (Eds.), *Children helping children* (pp. 117–134). John Wiley and Sons.

Wolff, F., Möller, J., Zimmermann, F., Nagy, G., i Helm, F. (2022). An individual participant data meta-analysis of the joint effects of social, dimensional, and temporal comparisons on students' academic self-concepts. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2569–2608.

<https://doi.org/10.1007/s10648-022-09686-1>

Xia, T., Gu, H., i Li, W. (2019). Effect of parents' encouragement on reading motivation: The mediating effect of reading self-concept and the moderating effect of gender. *Frontiers in Psychology*, 10, 609.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00609>