Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Sánchez Poyato, Laura; Duran, David, dir. La incidència de la tutoria entre iguals sobre l'ús oral del Català. El cas del programa "llegim i escrivim en parella". Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2023. (Grau en Educació Primària)

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/280664

under the terms of the BY-NC-ND license

Universitat Autònoma de Barcelona

Grau d'Educació Primària

Treball de Fi de Grau

LA INCIDÈNCIA DE LA TUTORIA ENTRE IGUALS SOBRE L'ÚS ORAL DEL CATALÀ.

EL CAS DEL PROGRAMA "LLEGIM I ESCRIVIM EN PARELLA"

Tutor: David Duran Gisbert. Departament de Psicologia de l'Educació

Autora: Laura Sánchez Poyato

Bellatera, 2 de juny de 2023

“La educación no es preparación para la vida;
la educación es la vida en sí misma”

JOHN DEWEY

Agraïments

El Treball de Fi de Grau (TFG) que es presenta a continuació és el resultat de molts mesos de treball intens i, sobretot, de molt d'esforç i aprenentatge. En efecte, ha estat un camí ple de reptes, desafiaments i adversitats que m'ha permès superar moltes de les pors i les inseguretats relacionades amb les meves pròpies capacitats, a més de conèixer persones fantàstiques i créixer, tant personalment com acadèmicament i professionalment, gràcies a la seva experiència i els seus sabers.

En aquest sentit, vull expressar els meus agraïments al David, el meu tutor de TFG, per acompanyar-me en aquest viatge, així com per ajudar-me sempre que ho he necessitat amb els seus savis consells i les seves rigoroses correccions. Gràcies per guiar-me sempre que m'he trobat perduda i per calmar-me en els moments en què quelcom m'ha angoixat o posat nerviosa (ambdós sabem que han estat nombrosos).

També vull agrair al Jesús Ribosa, formador del programa *"Llegim i escrivim en parella"*, la seva dedicació amb el treball i el recolzament que m'ha proporcionat durant el transcurs del projecte, ensenyant-me a conèixer el procediment propi d'una recerca autèntica i ajudant-me a superar les dificultats i els entrebancs que això ha pogut comportar.

Addicionalment, m'agradaria mencionar l'Antonio, estudiant del Màster de Psicologia de l'Educació (MIPE), el qual m'ha acompanyat durant tota la recollida de dades i m'ha brindat suport anímic en aquells dies en què els nervis em superaven.

Per acabar, vull donar les gràcies a la meva mare i a la meva parella, per tenir tanta paciència amb els meus canvis d'humors constants a causa dels nervis i l'angoixa derivada del treball, així com per confiar sempre en mi i donar-me tot l'amor i la seguretat que he necessitat per continuar endavant. Gràcies per recolzar-me incondicionalment i per no deixar-me mai anar de la mà.

En definitiva, gràcies a totes les persones que he mencionat en aquest apartat i a totes aquelles que, tot i no estar-hi explícitament representades, heu format part d'aquesta recerca. Sense vosaltres res d'això hauria estat possible.

RESUM. La recerca que es presenta neix d'una preocupació real i actual en el context educatiu de Catalunya, basada en una considerable disminució de l'ús social del català per part d'infants i joves que han estat escolaritzats sota el model d'Immersió Lingüística. Així doncs, l'estudi se centra a analitzar la manera en què el programa *"Llegim i escrivim en parella",* impulsat i coordinat pel Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) incideix en les actituds lingüístiques, la percepció d'ús oral i la competència oral en català per part de l'alumnat identificat amb majors dificultats en aquesta àrea. La mostra es compon de 55 infants i 5 docents i s'opta per un disseny seqüencial explicatiu, amb el qual s'ha tractat de trobar canvis quantitatius i explicar-los a través de dades qualitatives. Els resultats mostren avenços en totes les variables, encara que sense significació estadística per a les actituds lingüístiques, per a la percepció d'ús oral del català a casa, al pati i a classe, i per a la comprensió oral. En canvi, sí que evidencien millores estadísticament significatives per a la percepció d'ús oral del català amb la parella del programa i en la competència de l'expressió oral. Aquests resultats són valuosos per a la creació d'espais socials segurs en què l'alumnat, amb més dificultats per fer-ho, pugui aventurar-se a expressar-se en català.

PARAULES CLAU. *Immersió lingüística, actitud lingüística, competència oral, tutoria entre iguals, ús oral del català*

RESUMEN. La investigación que se presenta nace de una preocupación real y actual en el contexto educativo de Cataluña, basada en una considerable disminución del uso social del catalán por parte de niños y jóvenes que han sido escolarizados bajo el modelo de Inmersión Lingüística. Por lo tanto, el estudio se centra en analizar la manera en que el programa "Llegim i escrivim en parella", impulsado y coordinado por el Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), incide en las actitudes lingüísticas, la percepción del uso oral y la competencia oral en catalán por parte del alumnado identificado con mayores dificultades en esta área. La muestra se compone de 55 niños y 5 docentes, y se opta por un diseño secuencial explicativo, mediante el cual se ha buscado encontrar cambios cuantitativos y explicarlos a través de datos cualitativos. Los resultados muestran avances en todas las variables, aunque sin significación estadística para las actitudes lingüísticas, la percepción del uso oral del catalán en casa, en el patio y en clase, y para la comprensión oral. En cambio, sí evidencian mejoras estadísticamente significativas para la percepción del uso oral del catalán con la pareja del programa y en la competencia de la expresión oral. Estos resultados son valiosos para la creación de espacios sociales seguros en los cuales el alumnado, con mayores dificultades para hacerlo, pueda aventurarse a expresarse en catalán.

PALABRAS CLAVE. *Inmersión lingüística, actitud lingüística, competencia oral, tutoría entre iguales, uso oral del catalán*

ABSTRACT. The research presented here arises from a real and current concern in the educational context of Catalonia, based on a significant decrease in the social use of Catalan by children and young people who have been educated under the Language Immersion model. Therefore, the study focuses on analyzing how the program "Llegim i escrivim en parella", promoted and coordinated by the Peer Learning Research Group (GRAI) at the Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), affects linguistic attitudes, perception of oral use, and oral competence in Catalan among students identified with greater difficulties in this area. The sample consists of 55 children and 5 teachers, and a sequential explanatory design is chosen, through which attempts have been made to identify quantitative changes and explain them through qualitative data. The results show progress in all variables, although without statistical significance for linguistic attitudes, perception of oral use of Catalan at home, on the playground, and in the classroom, and for oral comprehension. However, they do demonstrate statistically significant improvements in the perception of oral use of Catalan with the program partner and in the competence of oral expression. These results are valuable for the creation of safe social spaces in which students, with greater difficulties in doing so, can venture to express themselves in Catalan.

KEYWORDS. *Linguistic immersion, language attitude, oral competence, peer tutoring, oral use of Catalan*

ÍNDEX

1. Introducció 1
2. Marc teòric 2
2.1. L'ús social del català: precedents i efectes de la Immersió Lingüística 2
2.1.1. Les actituds lingüístiques 5
2.1.2. Actituds lingüístiques de l'alumnat escolaritzat a Catalunya 7
2.2. L'ensenyament-aprenentatge de la llengua 9
2.2.1. L'ensenyament-aprenentatge de la lectura 10
2.2.2. L'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura 12
2.2.3. L'ensenyament-aprenentatge de la llengua oral: l'expressió i la comprensió oral 15
2.3. La tutoria entre iguals i el programa "Llegim i escrivim en parella" per a la millora de la competència comunicativa 19
2.3.1. Bases i fonaments del programa "Llegim i escrivim en parella" 19
2.3.2. Estructura i desenvolupament del programa 20
2.3.3. Influència del programa "Llegim i escrivim en parella" en el desenvolupament de la competència comunicativa 22
2.3.4. Resultats de les pràctiques de "Llegim i escrivim en parella" 24
3. Objectius i proposta metodològica 25
4. Resultats 30
4.1. Actituds lingüístiques envers l'aprenentatge del català 30
4.2. Percepció d'ús oral del català 30
4.3. Comprensió oral 32
4.4. Expressió oral 33
5. Conclusions 35
6. Consideracions finals 39
7. Referències bibliogràfiques 41
8. Annexos 45

ÍNDEX DE TAULES

Taula 1: Resultats d'actituds lingüístiques envers l'aprenentatge del català. Elaboració pròpia. 30
Taula 2: Resultats de percepció d'ús oral del català. Elaboració pròpia.....31
Taula 3: Descriptives de percepció d'ús oral del català. Elaboració pròpia. 31
Taula 4: Resultats de comprensió oral en català. Elaboració pròpia. 32
Taula 5: Resultats d'expressió oral en català. Elaboració pròpia. 33

1. Introducció

La recerca que desenvolupa aquest Treball de Fi de Grau es fonamenta en una problemàtica vigent en el sistema educatiu de Catalunya, la qual es pot resumir en una notable davallada de l'ús social del català per part de l'alumnat escolaritzat sota el model d'Immersió Lingüística. En aquest sentit, l'objectiu principal d'aquest estudi és conèixer de quina manera el programa "*Llegim i escrivim en parella*" incideix sobre l'ús oral del català en infants que enfronten majors dificultats per utilitzar-lo.

De forma resumida, les preguntes d'investigació que guien aquest projecte se centren a estudiar els canvis identificats en les diferents variables analitzades, com a resultat de la participació dels infants en el programa *"Llegim i escrivim en parella"*. Més concretament, són les següents: per quins motius es produeixen o no canvis en les actituds envers l'aprenentatge del català dels infants?; per quins motius es produeixen o no canvis en la percepció de l'ús oral del català dels infants?; per quins motius es produeixen o no canvis en la comprensió oral en català dels infants?; i, per quins motius es produeixen o no canvis en l'expressió oral en català dels infants?

Partint d'aquesta base, és evident com un dels pilars fonamentals del treball és l'aprenentatge entre iguals i, més concretament la tutoria entre iguals. De fet, el meu interès per aquesta temàtica va començar a aparèixer durant el tercer any del grau; moment en què vam cursar l'assignatura de Diferències i Inclusió i vam treballar algunes metodologies vinculades al treball cooperatiu com a eines per atendre i revaloritzar les diferències entre l'alumnat. En efecte, va ser el tema que més em va cridar l'atenció d'entre tots els que vam tractar a l'assignatura i, precisament, el que em va despertar les ganes per continuar indagant-hi de forma autònoma.

Si centrem l'atenció en el tema de la recerca en qüestió, cal puntualitzar que tot va sorgir arran de la convergència entre una proposta d'interès personal vinculada a la tutoria entre iguals i el feedback del meu tutor. En efecte, va ser gràcies a la seva col·laboració que vaig poder conèixer la nova línia d'investigació del GRAI i posar-me en contacte amb la persona formadora del programa "*Llegim i escrivim en parella*".

Des del principi, va ser una iniciativa que em va despertar molt d'interès i curiositat, de manera que no vaig dubtar a acceptar la proposició. De forma resumida, els elements que justifiquen aquesta decisió són tres. D'una banda, l'autenticitat i la funcionalitat del projecte van afavorir que pogués dotar d'un veritable sentit i rellevància al meu TFG. En essència, saber que tot havia nascut d'una necessitat real del Departament d'Educació i que, per tant, era un tema d'interès per a la comunitat educativa, va incrementar exponencialment la meva motivació per aquest treball i, de retruc, també ho van fer la il·lusió i l'ambició.

D'altra banda, el repte que suposava fer una recerca sense haver fet mai res mínimament relacionat amb aquesta àrea, va erigir-se en un incentiu més per afrontar aquest projecte com un desafiament acadèmic, personal i professional. En la mateixa línia, l'oportunitat que representava aquesta investigació per conèixer amb profunditat la tutoria entre iguals, en general, i el programa "*Llegim i escrivim en parella*", en particular,

va contribuir notablement a incrementar l'atractiu del treball i, per tant, també la seva rellevància.

Estretament relacionat amb el que ja s'ha esmentat, les expectatives que em generava el treball en l'àmbit personal i professional són, d'una banda, afrontar els possibles reptes i problemes que podien sorgir al llarg del desenvolupament d'un projecte autònom i anual com és el TFG i, de l'altra, gestionar l'elevada càrrega cognitiva i emocional que comporta un treball d'aquestes dimensions. Addicionalment, també esperava conèixer i aplicar la metodologia de la recerca en l'àmbit educatiu i descobrir, a través d'aquesta disciplina, la realitat lingüística de les aules en l'actualitat. En darrera instància, pretenia indagar en la manera com l'ens escolar pot contribuir a l'aprenentatge i l'ús de la llengua catalana, i familiaritzar-me amb el mètode de la tutoria entre iguals i el programa "*Llegim i escrivim en parella*", amb la intenció de poder-los portar a les aules com a futura mestra.

Abans d'encetar el desenvolupament del treball com a tal, convé especificar que s'estructura en un total de cinc apartats, amb els seus corresponents subapartats, al llarg dels quals es desenvolupa el marc teòric que fonamenta la recerca, la proposta metodològica, els resultats, les conclusions de l'estudi i les consideracions finals. En darrera instància, es presenten les referències bibliogràfiques i els annexos.

2. Marc teòric

Tot seguit es presenta el marc teòric d'aquesta recerca, estructurat en tres grans blocs que, al mateix temps, es concreten en diferents subapartats que desenvolupen el tema inicial. D'una banda, s'introdueixen els precedents i els efectes del model d'immersió lingüística a Catalunya i s'analitza la influència de les actituds lingüístiques en els resultats d'aquest programa bilingüe. D'altra banda, es repassen els principals fonaments teòrics de l'ensenyament-aprenentatge (E-A) de la llengua, fent èmfasi en el desenvolupament de la competència oral, ja que és la que adopta una major rellevància per a la recerca. Finalment, s'exposen els pilars en què se sustenta el programa d'aprenentatge entre iguals *"Llegim i escrivim en parella"*, parant especial atenció en les oportunitats que pot suposar aquesta metodologia per a l'aprenentatge i l'ús oral del català.

2.1. L'ús social del català: precedents i efectes de la Immersió Lingüística

Per comprendre l'origen i el sentit de la implementació del model d'Immersió Lingüística a Catalunya cal remuntar-se al final de la dictadura; moment en què es van recuperar les llibertats democràtiques i es va impulsar el reconeixement de la pluralitat lingüística d'Espanya. Aquest fet es va recollir a la Constitució de 1978 i, d'acord amb els Estatuts d'Autonomia, es va oferir la possibilitat que aquelles llengües diferents del castellà esdevinguessin oficials. En el cas català, aquesta mesura va entrar en vigor a partir del 1979, data en què es va aprovar l'Estatut de Catalunya. A partir d'aquest moment, van ser diverses les lleis que es van implementar amb l'objectiu de recuperar la vitalitat i la valorització de la llengua catalana a través d'incorporar-la a les escoles, a l'administració i als mitjans de comunicació.

Va ser, precisament, en aquest context que el 1984 la Generalitat de Catalunya va posar en marxa el programa d'Immersió Lingüística, amb la intenció de promoure l'aprenentatge per igual de les dues llengües oficials del territori: el català i el castellà. Si bé és cert que la primera implementació d'aquest sistema no va ser gaire fàcil, la reivindicació ciutadana empesa per la consecució de la democràcia i el posterior restabliment de la Generalitat de Catalunya, van afavorir que les dificultats s'anessin superant progressivament i van fer, del model català d'Immersió, un referent internacional (Arenas i Muset, 2008, citat a Gracia, 2012). D'aleshores ençà, la Generalitat ha anat recolzant i millorant el programa d'immersió lingüística fins a arribar a l'actualitat, en què el nou currículum situa el català com la llengua vehicular dels aprenentatges i defensa la seva utilització en contextos formals i informals com un dels seus objectius principals.

Però, a què es refereix concretament el concepte d'immersió lingüística? Huguet (2001) la defineix com un model d'ensenyament que persegueix el bilingüisme i el biculturalisme, però es diferencia d'aquests dos programes en el fet que és concebuda per a estudiants de la llengua i la cultura majoritàries. En aquest sentit, el suport i la consideració de la primera llengua (L1) fora de l'àmbit escolar i el seu tractament dins de l'escola fa que els escolars mantinguin alts nivells de competència en la seva pròpia llengua. Paral·lelament, adquireixen la segona llengua (L2) a través del treball en les àrees curriculars mitjançant un procés natural no forçat.

Així doncs, s'evidencia com es tracta d'un enfocament educatiu pròxim a una concepció instrumental de l'aprenentatge de la llengua. Això implica que la forma més efectiva d'aprendre una llengua és, precisament, utilitzant-la en totes les activitats educatives (Koskensalo et al., 2007, citat a Madariaga et al., 2016). Per conseqüent, permet que els estudiants no només assoleixin els objectius educatius sinó que també incrementin progressivament el seu domini de l'L2. Aquest model es distancia d'altres mètodes d'ensenyament de llengües més tradicionals que posen el focus d'atenció en la instrucció directa dels coneixements de gramàtica, ortografia o lèxic que es pretén que adquireixin els infants.

Si ens centrem en el cas concret de Catalunya, és possible diferenciar quatre fases en el desenvolupament i la implementació del programa d'immersió lingüística (Arenas i Muset, 118-124, citat a Gracia, 2012):

1. **Fase de gestació (1978 - 1984):** només algunes escoles se sumen a la iniciativa de la immersió i existeix una notòria diferència entre centres pel que fa a les situacions lingüístiques i a la presència del català en el currículum.

2. **Fase d'intensitat màxima (1984 -1992):** la implementació de la immersió es fa extensiva a totes les escoles, incloses d'Educació Infantil i EGB, i les mestres[1] fan cursos de formació per aprendre o millorar el català.

[1] Amb la finalitat d'evitar que el desdoblament dels articles dificultin la lectura del text, a partir d'ara s'utilitzarà el femení genèric per fer referència a les persones docents.

3. **Fase de creixement sostingut (fins a 1996):** la pràctica totalitat dels centres educatius ja tenen el català com a llengua vehicular dels aprenentatges, però comença a baixar l'entusiasme per la implementació de la immersió. A més, apareixen dos nous reptes: l'aplicació de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) i l'arribada d'una nova onada migratòria d'Europa i d'Amèrica.

4. **Fase d'adaptació (fins a 2003):** les escoles afronten un nou desafiament davant l'arribada d'infants provinents de països diversos i llunyans, amb cultures molt diferents i en edats d'escolarització avançades.

Estretament lligat amb aquesta darrera fase, en l'actualitat es parla d'una nova immersió, caracteritzada per l'arribada massiva d'immigrants de diferents procedències i amb llengües maternes generalment diferents del castellà. Tal com defensen Madariaga et al. (2016) "la situació del sistema educatiu català després de l'arribada d'un nombre tan important d'estudiants immigrants és més aviat complexa, ja que hi ha un gran nombre de llengües diferents presents a les aules" (p.3). En aquest sentit, ens trobem en un escenari d'una notòria dificultat que incrementa el repte de la preservació de la llengua catalana.

De la mateixa manera que ha evolucionat el model d'immersió i l'èxit de la seva implementació al llarg dels anys, també ho ha fet l'abast dels canvis que ha promogut aquest enfocament en el marc educatiu català.

En efecte, durant els primers anys d'aplicació se'n va fer una valoració molt positiva, ja que va promoure l'aprenentatge i l'ús del català d'una gran part de la població castellanoparlant. Així i tot, en la majoria dels casos continuaven utilitzant la seva L1 en els usos interpersonals, és a dir, quan es comunicaven entre ells (Woolard, 1992, citat a Flors, 2016). Diferents estudis basats en aquesta problemàtica van subratllar que, "perquè es consolidaren els usos del català entre no catalanoparlants inicials en un centre donat, calia que els catalanoparlants hi foren una clara majoria; quan, per contra, eren minoritaris, i fins i tot en situacions paritàries, el castellà es consolidava en les relacions intergrupals" (Galindo 2006; Vila i Galindo 2009; Vila i Vial 2000, citat a Flors, 2016).

En l'actualitat, es dona una situació bastant similar en què, tot i ser el català la llengua autòctona de Catalunya, és el castellà el que gaudeix d'una major presència i ús social. Això es deu, entre altres, al fet que es tracta de la llengua oficial de l'Estat i, com a tal, compta amb un estatus que no té, per contra, la llengua catalana. Estretament lligat amb aquest factor, és important considerar el creixent pragmatisme del jovent que ressalten González et. al (2014; 2015, citat a Flors, 2016), segons el qual aquest sector de la població tendeix cada cop més a adaptar els seus usos d'acord amb les majories lingüístiques i les percepcions de la llengua més legítima. De fet, la possibilitat que aquest pragmatisme acabi afavorint el castellà, predominant des d'un punt de vista demolingüístic i en diferents esferes de la socialització del jovent, ja ha estat advertida per diversos autors (Boix, 1996; 1997, citat a Flors, 2016).

Per fer-nos una idea més acurada de la situació en què es troba el català actualment en el territori de Catalunya resulta interessant consultar algunes de les dades que apareixen a l'Enquesta d'Usos Lingüístics de la Població (EULP, 2018). Segons els resultats del darrer informe publicat, en el període 2013-2018 el nombre de persones que tenen el català com a llengua inicial ha crescut en 70.000. Així i tot, continua sent una xifra considerablement inferior a les del castellà, que arriba pràcticament als 83.000. A més, pel que fa a la llengua habitual, cal ressaltar que l'ús del català no ha variat en aquest període (36%), a excepció de l'Àmbit Metropolità de Barcelona, on s'ha notificat un ús del català com a llengua habitual inferior a la mitjana. El castellà, per la seva part, ha mantingut una presència que s'apropa al 50%. També és convenient esmentar que han disminuït les pràctiques monolingües i han augmentat les opcions multilingües.

Estretament lligat amb aquesta darrera dada, cal subratllar la incorporació majoritària dels nouvinguts a l'ús del castellà, la qual cosa ja es va constatar en l'EULP (2013). Aquest fenomen està estretament relacionat amb les dues vies diferenciades en l'adquisició de les llengües de la societat d'acollida que han descrit diversos estudis. En aquest sentit, el castellà s'adquiriria en la socialització amb iguals, tant autòctons com al·lòctons, i el català s'aprendria en el marc de l'escola, l'únic camp en què la majoria en fan un ús més o menys habitual, normalment limitat a les activitats pròpiament acadèmiques (Unamuno 2005; 2011, citat a Flors, 2016). Al mateix temps, aquesta fragmentació dels espais d'aprenentatge i d'ús d'ambdues llengües els atribuirien connotacions diferents: mentre el català estaria generalment associat a identitats institucionals i a contextos formals, el castellà es vincularia amb espais de socialització amb iguals i seria vist com un mitjà per desenvolupar el sentiment de pertinença envers el grup que té aquesta llengua com a pròpia. Això influiria tant en la predisposició a l'aprenentatge d'aquestes llengües com en les actituds i les preferències d'ús dels parlants.

De fet, si es té en compte l'interès per aprendre o millorar els coneixements de català que han notificat els enquestats, és possible veure que hi ha hagut una davallada generalitzada en tots els grups d'edat, a excepció del grup de les persones de seixanta-cinc anys o més, en què les xifres s'han mantingut en valors similars.

Tot plegat, s'evidencia com Catalunya es troba davant d'una situació preocupant en què l'objectiu principal de la Immersió Lingüística es veu amenaçat per múltiples factors que, en la línia del que argumenta Flors (2016), podrien suscitar dubtes sobre la viabilitat a curt i llarg termini de l'ús del català entre els més joves. Per entendre millor aquesta situació, a continuació s'analitza amb major concreció el concepte d'actitud lingüística, entès com un element fonamental en l'aprenentatge de segones llengües i en l'èxit o el fracàs de qualsevol programa bilingüe.

2.1.1. Les actituds lingüístiques

En situacions de contacte lingüístic com la que es dona a Catalunya, un dels factors que expliquen la tria que fan els parlants per comunicar-se és el que es coneix com a actituds lingüístiques. Segons Moreno (Moreno 1998; Janés 2006), "l'actitud lingüística és una manifestació social dels individus, distingida per centrar-se i referir-se específicament tant a la llengua com a l'ús que se'n fa d'ella en la societat" (citat a Gracia, 2012, p. 11).

Alguns autors com Baker (1992) han constatat que les actituds lingüístiques no són pas genètiques ni heretades, sinó que són adquirides. Conseqüentment, poden arribar a ser transformades, sobretot fins als deu anys, que és quan comencen a prendre un caràcter més sòlid i estable.

En efecte, l'aprenentatge d'una L2 a través d'un sistema bilingüe adequadament implementat pot promoure la modificació de les actituds lingüístiques d'un grup determinat de parlants (Madariaga et al., 2016). Això posa de manifest el rol fonamental que adopta l'escola en aquest context, erigint-se en un espai privilegiat on observar i modelar aquestes actituds, així com promoure i consolidar la distribució equilibrada de la competència en ambdues llengües. Per arribar a assolir aquest objectiu, és important tenir en consideració els tres components bàsics que actuen en la configuració de les actituds lingüístiques (Janés, 2006, citat a Gracia, 2012):

- **Cognoscitiu**: es refereix al conjunt de coneixements i creences que una persona pot tenir envers un objecte com és, en aquest cas, la llengua d'aprenentatge.

- **Afectiu**: remet al conjunt d'experiències, emocions, sentiments i preferències que influeixen en la constitució de les actituds.

- **Conductual**: fa referència als comportaments i a les decisions que es deriven de la manifestació externa de l'actitud.

Paral·lelament, les actituds lingüístiques també es veuen enormement influenciades per factors actitudinals i motivacionals que, segons Lambert (1969), determinen el grau de competència lingüística dels parlants (citat a Gracia, 2012). Més concretament, l'autor distingeix dos tipus de motivacions:

- **Motivació instrumental:** l'aprenentatge de l'L2 s'orienta a la pràctica, de manera que les finalitats que es persegueixen són fonamentalment utilitàries.

- **Motivació d'integració:** en aquest cas, l'aprenentatge de l'L2 té com a objectiu conèixer diferents aspectes d'una comunitat i, en alguns casos, arribar a formar-ne part. Generalment, aquest tipus de motivació reporta millors resultats pel que fa al nivell de competència assolit pels aprenents de l'L2.

D'acord amb Beardsmore (1986), el fet que la motivació predominant per aprendre una L2 sigui instrumental o d'integració resulta crucial per al manteniment o el canvi lingüístic d'una comunitat bilingüe (citat a Huguet, 2001). Conseqüentment, s'erigeix en un element determinant a l'hora de promoure la millora de l'aprenentatge i l'ús social d'una llengua minoritzada com és, en aquest cas, el català. Així i tot, és important no oblidar que són diversos els agents que contribueixen a la formació i a la modificació de les actituds lingüístiques, així com a la definició del tipus de motivació que els parlants desenvolupen envers l'aprenentatge d'una L2. En aquest cas, la família representa la institució que té un major impacte, seguit de l'escola i, cada cop més, dels mitjans de comunicació.

2.1.2. Actituds lingüístiques de l'alumnat escolaritzat a Catalunya

Després d'haver fet una primera aproximació al concepte d'actituds lingüístiques, seguidament es detalla la situació que es dona entre l'alumnat escolaritzat a Catalunya, per tal de tenir una representació més acotada del context en el qual ens trobem.

Huguet (2001), en un estudi comparatiu entre escolars de Catalunya i de l'Aragó catalanòfon va determinar que, en el cas dels estudiants catalans, les actituds envers el català eren majoritàriament favorables. Pel que fa al castellà, va notificar un repartiment equitatiu entre les actituds neutres i les positives. Els estudiants aragonesos van mostrar actituds molt diverses envers el català (52,8% positives, 42,3% neutres i 4,9% desfavorables). Cal ressaltar que, en analitzar aquests resultats diferenciant entre els infants que assistien a classes de català i els que no, es va evidenciar un fet molt interessant: en els que sí que assistien, hi havia un 60% d'actituds favorables, mentre que en els que no ho feien, només n'hi havia un 20%. En referència al castellà, les actituds favorables superaven el 80% i pràcticament no hi havia actituds negatives.

Entre les variables que podien explicar aquests resultats, la condició lingüística familiar es va considerar determinant. Per contra, la situació socioprofessional de les famílies va aparèixer com un element irrellevant i poc influent sobre les actituds dels individus envers ambdues llengües.

Més endavant, Lapresta et al. (2016) van analitzar les actituds lingüístiques de l'alumnat d'un institut del municipi de Guissona i van concloure que els estudiants autòctons mostraven actituds molt més positives envers el català (90%) que envers el castellà (37%). En el cas d'aquesta darrera llengua, prevalien les actituds neutres i es notificaven algunes de negatives (20%). Aquests resultats es vinculaven principalment a motius d'identitat col·lectiva catalana i al valor simbòlic atorgat al català en aquest territori. Contràriament, els estudiants immigrants mostraven actituds més favorables envers el castellà, sostingudes sobre criteris relacionats amb l'oficialitat d'aquesta llengua dins l'Estat i, per tant, fonamentades en finalitats pràctiques i utilitàries.

De la mateixa manera que en el primer estudi mencionat, la influència de la llengua familiar va aparèixer com un factor clau en la configuració de les actituds lingüístiques dels estudiants. En aquest sentit, els autors van poder comprovar que eren, precisament, els infants que tenien un major contacte amb la llengua catalana des del seu naixement els que desenvolupaven unes actituds més favorables cap a ella. Similarment, aquells que tenien com a llengua familiar el castellà valoraven més positivament aquesta llengua i la prevalien per sobre del català.

Amb uns resultats similars, Madariaga et al. (2016) van evidenciar que, de forma general, les actituds envers el català dels estudiants enquestats eren majoritàriament positives. En el cas dels estudiants autòctons, aquestes actituds superaven amb escreix les actituds favorables cap al castellà i l'anglès, mentre que en el cas dels estudiants immigrants els resultats s'invertien. Així doncs, la majoria d'actituds positives feien referència al castellà. Aquest mateix estudi va mostrar que un terç dels estudiants autòctons mantenien actituds principalment neutrals cap al castellà i a l'anglès i, en

canvi, els immigrants mostraven actituds neutrals envers el català i la seva pròpia llengua.

Pel que fa a les variables que podien ajudar a interpretar aquests resultats, és interessant ressaltar que la llengua familiar va tornar a posicionar-se com un dels factors fonamentals a l'hora de comprendre les actituds de l'alumnat, confirmant el que ja havien evidenciat altres estudis anteriors (Huguet i Janés, 2008; Huguet et al., 2012, citat a Madariaga et al., 2016). En aquest sentit, van ser els estudiants que tenien el català com a L1 els que van notificar actituds més favorables cap aquesta llengua, mentre que les menys favorables les van manifestar els qui tenien el castellà com a llengua familiar. Paral·lelament, aquells que provenien de famílies bilingües van constatar actituds igualment positives cap ambdues llengües i els que tenien una llengua familiar diferent van mostrar comportaments similars als qui parlaven castellà a casa.

A banda d'aquesta variable, els autors de la recerca també van analitzar les actituds lingüístiques dels infants d'acord amb el nivell sociocultural i socioprofessional de les famílies. Els resultats més rellevants van demostrar que aquests dos factors estaven estretament relacionats amb el prestigi social de les llengües analitzades, de manera que les actituds positives envers el castellà i l'anglès eren, en part, conseqüència de la consideració d'aquestes llengües com un mitjà per a l'ascens social i l'èxit professional tant dins com fora d'Espanya.

En el cas dels estudiants immigrants, aquest fenomen explicaria l'alt percentatge d'actituds neutres cap a la seva pròpia llengua resultant d'una manca de reconeixement de la mateixa a conseqüència de la reducció del seu valor comunicatiu en arribar al país d'acollida, moltes vegades restringit a les persones que provenen del seu mateix país d'origen. Això també justificaria l'elevada proporció d'actituds neutrals entre els estudiants immigrants cap al català i positives cap al castellà, relacionades amb la necessitat d'identificar-se amb un grup sociolingüístic de major prestigi social que el seu propi o que el del grup de catalanoparlants (Madariaga et al., 2016).

Si bé és cert que el panorama que dibuixen els resultats d'aquests estudis podrien portar-nos a pensar que, en realitat, la situació actual del català no és tan crítica, és important considerar tant l'any en què es van publicar com els territoris en què es van prendre les mostres. I és que, tal com demostra l'EULP (2018), les dades respecte del coneixement, l'ús i la valoració del català són marcadament superiors a les regions de les Terres de l'Ebre, l'Alt Pirineu, les Comarques Centrals, Ponent i les Comarques Gironines. De fet, aquest darrer grup de comarques encapçalen les que presenten una major percepció com a catalanoparlants, en contraposició amb Barcelona i la seva àrea immediata, on el present del català és més compromès (Gonzàlez et al., 2014).

En aquesta recerca se centra l'atenció, precisament, en aquesta zona. Més concretament en la ciutat de Polinyà, un municipi predominantment castellanoparlant. Aquesta afirmació queda evidenciada amb les dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT, 2011), en què és possible observar que, tot i que els percentatges de persones que saben llegir i escriure en català (79,1% i 57,2% respectivament) se situen lleugerament per sobre de la mitjana catalana (78,7% i 55,7%) i comarcal (78,9% i 56,8%), el percentatge de persones que saben parlar aquesta llengua en el municipi

(71,8%) és inferior a les altres dues mitjanes (73,2% i 72,9%). Això posa de manifest com la competència oral dels parlants és la que presenta un nivell més baix i, per tant, la que cal reforçar des de les primeres edats.

A més, d'entre les variables que diversos estudis han assenyalat com a rellevants en la configuració de les actituds lingüístiques, s'analitzen les que es consideren més significatives per aquest estudi:

- **El lloc d'origen:** la rellevància d'aquest factor rau en les diferències que ha constatat la recerca en el coneixement lingüístic segons el lloc d'origen de l'alumnat immigrant. Està estretament relacionat amb la llengua familiar.

- **La llengua familiar:** tal com han apuntat els estudis presentats amb anterioritat, les actituds envers el català i el castellà de l'alumnat, tant autòcton com immigrant, estan altament influenciades per la condició lingüística familiar.

- **La competència lingüística:** si bé és cert que existeix un acord generalitzat entre els investigadors sobre la relació entre el nivell de competència en una determinada llengua i les actituds lingüístiques desenvolupades envers aquesta llengua, hi ha divergència d'opinions a l'hora de considerar el sentit en què es dona aquesta vinculació. Actualment, la postura que gaudeix d'un major acord és la que defensa que ambdós factors s'influeixen mútuament i són causa i efecte de forma simultània i recíproca. En aquesta línia, Lapresta et al. (2007), que parteixen de la base que s'aprèn a parlar una llengua emprant-la en situacions d'intercanvi significatives, argumenten que "a mesura que les interaccions són més freqüents, s'arriba a ser més competent lingüísticament en aquella llengua i les actituds cap aquesta llengua poden veure's modificades" (p.56).

2.2. L'ensenyament-aprenentatge de la llengua

Després d'haver aprofundit en la situació actual de l'ús social del català al territori de Catalunya i d'haver comprès la relació d'aquest fenomen amb les actituds lingüístiques dels aprenents, aquest apartat està dedicat exclusivament a l'E-A de la llengua i, més específicament, de les quatre habilitats lingüístiques que es treballen en el marc de l'escola. Abans de començar, però, és important ressaltar un element que adopta una importància cabdal en aquest procés: la necessitat de tractar aquestes habilitats de forma interrelacionada, tal com succeeix de manera natural a la societat. Així doncs, en la línia del que defensa Wells (1987), escriure, llegir, parlar i escoltar s'han de considerar processos complementaris, cada un dels quals es basa en els altres i els nodreix en un enfocament integrat a l'exploració d'idees i sentiments, la valoració d'alternatives i el plantejament i comunicació de conclusions (citat a Camps, 1989). Partint d'aquesta base, resulta fonamental entendre l'E-A de la llengua com un procés globalitzat en què els coneixements i aprenentatges relatius a una habilitat ajuden, al mateix temps, a incrementar el domini i la competència en les altres capacitats.

Malgrat tot, convé especificar que, en aquest cas, per facilitar la comprensió de la informació, les quatre habilitats lingüístiques es presentaran en apartats diferenciats. A

més, l'èmfasi es posarà principalment en l'àmbit oral i, més concretament, en l'expressió i la comprensió orals, en tant que són els principals focus d'aquesta recerca.

2.2.1. L'ensenyament-aprenentatge de la lectura

Actualment, la concepció tradicional del procés lector com a activitat estrictament associada a la descodificació de signes gràfics sembla haver quedat obsoleta. Enfront d'aquesta definició, l'informe PISA (2018) defensa que "la competència lectora consisteix a comprendre, utilitzar, avaluar, reflexionar i implicar-se en els textos per assolir objectius propis, desenvolupar el coneixement i el potencial propis i participar en la societat" (citat a Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2020, p.4). Partint d'aquesta base, s'evidencia com es tracta d'un procés més aviat complex que requereix la posada en marxa d'un gran ventall d'habilitats cognitives que l'aprenent haurà d'aprendre i millorar durant tota la seva trajectòria vital.

De la mateixa manera que amb l'aprenentatge de la llengua escrita, la intenció és que aquesta competència es concreti en l'accés a multitud de textos presents a la societat i permeti als estudiants adquirir les habilitats i les estratègies personals necessàries per respondre a les diferents demandes que generen aquests textos. A banda d'aquests requisits, resulta imprescindible ressaltar-ne un que cobra especial rellevància en la formació de l'alumnat en l'actual societat del coneixement i la sobreinformació: la capacitat de saber llegir de forma crítica, reflexiva i intel·ligent (Solé, 1992, citat a Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2020). Per a tal efecte, és fonamental que l'escola contribueixi a la formació de ciutadans i ciutadanes capaços no només de llegir sinó de comprendre el que llegeixen i d'exercir un control progressivament major sobre aquest procés per tal de desenvolupar-lo cada cop de forma més autònoma i autoregulada.

El procés lector es caracteritza per ser una interacció entre el lector i el text en què entren en joc diversos aspectes amb el propòsit final d'assolir la comprensió. Principalment, és important prendre en consideració els coneixements previs del lector/a, les característiques del context en què s'emmarca i l'objectiu de lectura que guia aquest procés. En efecte, és el propòsit del lector/a el que determina la posició que adoptarà envers la lectura i, de retruc, les habilitats, estratègies i recursos que hom haurà de posar en marxa per construir el sentit del text. Addicionalment, perquè aquesta interacció es dugui a terme amb èxit, és necessari que el lector/a mantingui una actitud activa al llarg dels tres moments clau de la lectura: abans, durant i després.

Aquests factors influeixen enormement en la qualitat de la lectura que fa el lector/a d'un text i incideixen sobre la seva capacitat per construir una idea del contingut i per extreure la informació que buscava d'acord amb el propòsit que l'havia conduït a llegir. Ambdós aspectes, però, també es veuen determinats per la quantitat, la varietat i l'adequació de les estratègies de comprensió lectora que permetran al lector/a resoldre les dificultats que li sorgeixin al llarg del procés i autoregular-se en aquesta tasca. Si es parteix d'aquesta base, és evident com "les estratègies cal ensenyar-les i aprendre-les tant de forma implícita, veient com actua un lector expert i imitant la seva manera de procedir, com de forma explícita, sent conscient de quina estratègia s'està aplicant i sabent com fer-ho" (Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2020, p.11). Per contra, no

es pot esperar que un lector/a -i molt menys un lector/a aprenent- desenvolupi aquestes habilitats per ell mateix i gràcies al simple fet de disposar de temps i textos per fer-ho.

Tal com s'ha explicat fins al moment, la lectura constitueix un procés intern complex que, a més, té un elevat component inconscient. Per conseqüent, el rol de la docent adopta una importància cabdal per promoure que l'alumnat prengui consciència d'aquest procés i desenvolupi les estratègies que s'han detallat anteriorment per controlar-lo i autoregular-se. Per a tal efecte, la seva actuació ha de comprendre els tres moments que es distingeixen en la lectura d'un text. A continuació, es desenvolupen de forma resumida els aspectes clau de la intervenció docent per a cadascun d'aquests moments (Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2020).

Abans de la lectura, la mestra ha de dur a terme accions com ara compartir el sentit de la lectura amb els estudiants, facilitar que es facin una representació mental de la tasca i compartir-los l'objectiu de la lectura perquè puguin ajustar les seves actuacions i estratègies. També ha d'activar els coneixements previs dels infants i ajudar-los a establir prediccions, hipòtesis i inferències, així com formular-los preguntes sobre el contingut del text. Durant la lectura, la docent ha d'orientar als infants perquè estableixin connexions, fomentar la integració de les hipòtesis i prediccions inicials en la interpretació personal i plantejar preguntes per assegurar la comprensió global del text, entre altres. Finalment, després de la lectura la mestra ha de desenvolupar diverses tasques importants, com ara convidar els infants a identificar les idees principals del text i comprovar si els propòsits inicials de la lectura s'han aconseguit. També ha d'estimular l'anàlisi crítica de la informació llegida, promoure el posicionament personal de l'alumnat i, si és necessari, fomentar la integració o modificació dels esquemes de coneixement previs.

Si es posa en valor tot l'esmentat, s'evidencia com l'acompanyament de la docent en el procés de comprensió dels textos és fonamental perquè es pugui dur a terme amb èxit. Això s'explica, en part, pel potencial que té aquest seguiment a través de l'observació i la interacció per recollir dades que permetin a la docent avaluar tant l'ús de les estratègies de lectura que fa l'alumnat com el nivell de comprensió que assoleix amb la seva aplicació i, conseqüentment, per ajustar la seva acció pedagògica.

No obstant això, és important tenir en compte que aquest procés de comprensió lectora demanda també un cert grau d'autonomia per part de l'alumnat lligat a la necessitat d'avançar en la capacitat per autoregular-se. En aquest sentit, és essencial que la docent cedeixi progressivament el control d'aquesta regulació i traspassi la responsabilitat als mateixos infants. Per a tal efecte, "pot ser útil promoure el treball en parelles o petit grup a l'aula en tasques que requereixin la comprensió de textos, la qual cosa permetrà que els alumnes contrastin els seus punts de vista i reflexionin sobre els processos més adequats per aconseguir els seus objectius" (Minguela i Solé, 2011, p.43). Aquest tipus de dinàmiques poden afavorir també el desenvolupament de la metacognició, entesa com la capacitat per prendre consciència d'aquells processos mentals que entren en joc en qualsevol situació d'aprenentatge i de les dificultats experimentades durant la lectura, en aquest cas.

2.2.2. L'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura

Ensenyar i aprendre a escriure són activitats complexes, ja que impliquen multitud de processos cognitius, socials, afectius i evolutius que cal tenir en consideració per possibilitar l'aprenentatge. Encara que hi ha una creença força estesa segons la qual el simple acte d'escriure és suficient per esdevenir escriptors hàbils i experimentats, diversos autors han demostrat que no és del tot cert. Contràriament, escriure és una condició necessària però no suficient per conduir als estudiants envers una major competència escrita (Graham i Harris, 1997, citat a Graham i Harris, 2016). Així doncs, en aquest apartat es parla de les condicions i les característiques que han de definir aquest procés per tal de promoure l'èxit en el desenvolupament de l'escriptura de l'alumnat.

La llengua escrita té un origen social, ja que va sorgir arran de la necessitat que les persones, en un moment donat de la història, van sentir per comunicar-se en diferit. A més, el pas del temps i les característiques de cada cultura i societat han anat atribuint-li un sentit i un funcionament determinat que han acabat influenciant l'ús que fan les persones d'aquest llenguatge en el seu entorn més pròxim. Partint d'aquesta base, s'evidencia com resulta necessari que els infants convisquin amb adults que utilitzin sovint l'escrit, per poder descobrir i sobretot valorar el significat de l'escriptura i, progressivament, començar a prendre part en aquesta activitat (Fons, 2006).

Aquesta concepció de l'escriptura com a activitat sociocultural també posa de manifest la importància d'obrir les portes a la varietat de gèneres discursius que caracteritzen la comunicació en la societat, i no pas a través de discursos teòrics basats en l'ensenyament de les característiques formals d'aquests textos, sinó a partir de situacions reals i diverses que possibilitin als infants produir escrits ajustats a les restriccions pròpies de cada situació comunicativa. En altres paraules, "els seus escrits han d'obeir a les mateixes funcions i tenir les característiques dels productes que circulen habitualment entre els membres d'una comunitat que utilitza textos escrits per comunicar-se" (Tolchinsky, 1990, citat a Gil i Reyes, 2016, p.27).

Perquè aquest propòsit pugui assolir-se amb èxit, és imprescindible que l'alumnat disposi de motius i objectius personals per escriure i, per tant, que els propòsits de les tasques vinculades amb l'E-A d'aquest procés vagin més enllà de completar una activitat o respondre a les exigències i expectatives de la docent. En aquest sentit, si es pretén que els infants desenvolupin la competència necessària per escriure de forma estratègica i que aquesta activitat es converteixi en una eina al servei de l'aprenentatge, és indispensable que les situacions en què hagin d'escriure siguin percebudes pels estudiants com a funcionals i que entenguin el sentit d'aquesta eina en aquella situació comunicativa (Castelló, 2008). Això no només reverteix en un increment de la seva motivació, sinó també en un augment de la seva capacitat d'autoregulació en esdevenir més autònoms a l'hora de valorar i ajustar el text en funció del grau d'assoliment dels objectius establerts inicialment.

Els estudis de Camps (1994), basats en Hayes i Flower, adverteixen l'existència de tres subprocessos que componen el procés de composició del text: la planificació, la textualització i la revisió (citat a Fons, 2006). No obstant això, assenyalen que el procés

d'escriptura comença molt abans d'abordar la primera de les fases esmentades. Més concretament, parlen sobre la necessitat de reservar un temps específic per crear la situació comunicativa que estarà a la base de l'activitat que desenvoluparà l'alumnat i, per tant, per promoure la representació de la tasca, l'explicitació dels objectius i la concreció de l'audiència i del tema sobre el qual es treballarà. En la mateixa línia, també ressalten la importància de dedicar uns minuts abans d'encetar l'escriptura per compartir els coneixements previs dels infants respecte de què s'escriurà i qui ho llegirà.

Un cop aclarides les característiques de la situació comunicativa, arriba el moment d'iniciar el procés de composició com a tal:

- **Planificació:** és el moment de generar, valorar i ordenar les idees d'allò que es vol escriure en funció del tema, l'objectiu i els destinataris que s'han establert prèviament.

- **Textualització:** després d'haver planificat el text, comença el procés d'elaborar el missatge en format escrit. Cal ressaltar que la multiplicitat de demandes que hi ha implícites en aquesta tasca, sumat a la gran quantitat de coneixements que entren en funcionament en aquest moment poden bloquejar a l'alumnat a causa d'un fenomen que es coneix com a sobrecàrrega cognitiva. En aquest sentit, Fons (2006) suggereix que el treball cooperatiu és molt avantatjós, tant per la interacció oral que es du a terme com pel repartiment de rols que s'origina, ja que permet alleugerir la sobrecàrrega i, per tant, facilitar la tasca d'escriptura.

- **Revisió:** una vegada que el text està escrit, és fonamental abordar la tasca de revisar-lo. Aquesta activitat, però, no ha de ser una responsabilitat exclusiva de la docent, sinó que s'ha de compartir amb els infants amb la intenció que arribin a valorar-la com un element cabdal del procés d'escriptura. Per a tal efecte, resulta essencial que durant el procés d'aprenentatge de l'escriptura la revisió sigui sempre una activitat prevista i planificada, i no aparegui exclusivament al final com a recriminació (Fons, 2006).

A banda de les especificitats de cadascuna de les tres fases, és interessant esmentar la rellevància que adopten la comunicació i la discussió amb l'alumnat durant tot el desenvolupament de la tasca per incrementar el nivell de consciència sobre el procés de composició. En efecte, a través de facilitar espais per al debat i la conversa, els estudiants no només descobreixen qüestions relacionades amb la forma com s'organitza la informació abans d'escriure o com i per què cal rellegir el text un cop està escrit, sinó que també adquireixen el vocabulari necessari per etiquetar aquest procés, per donar nom i significat a les activitats com ara planificar, revisar, mantenir els objectius o tenir en compte al lector/a, sovint desconegudes pels infants, etc. (Castelló, 2007b, citat a Castelló, 2008). Tot plegat, reverteix en un increment de la informació i el coneixement de l'alumnat que, al mateix temps, pot ajudar-los a valorar l'estreta relació que existeix entre el procés que han desenvolupat i el seu corresponent producte final, així com a advertir el component reflexiu i recursiu d'aquest mateix procés que els ha permès assolir amb èxit el seu objectiu.

Per tal d'assolir els propòsits derivats de la concepció de l'E-A que s'han presentat en aquest apartat, resulta imprescindible avançar des d'una avaluació focalitzada en la mestra, externa i poc formativa, cap a una valoració del procés i del producte que sigui interna, autoregulada i autèntica (Castelló, 2008). L'avaluació, des d'aquesta perspectiva, consisteix en una activitat de recollida d'informació que permet regular l'acció pedagògica i ajustar les característiques del procés d'E-A a les necessitats dels infants. En aquest sentit, es tracta d'una avaluació qualitativa que té l'objectiu d'orientar a l'alumnat en la construcció del seu propi aprenentatge i ajudar-lo a identificar i abordar les seves pròpies dificultats; no pas per sancionar-lo ni per oferir-li mesures compensatòries a posteriori, sinó per promoure que esdevingui cada cop més autònom en aquesta tasca.

Partint d'aquesta base, és evident com no només canvia la metodologia i la finalitat de l'avaluació com a tal, sinó també el significat i la utilitat que s'atribueix a l'error. Així doncs, a diferència de la visió de l'error com a llacuna, buit o sanció que caracteritzava el paradigma positiva de l'ensenyament, en aquest cas s'interpreta com una font privilegiada d'informació i un senyal del saber (Bigas et al., 1989).

Aquest model d'E-A de la llengua escrita respon a la concepció constructivista de l'aprenentatge que preval en aquests moments. Des d'aquesta perspectiva, la docent esdevé la persona responsable d'acompanyar a l'alumnat en el procés de construcció de l'aprenentatge, del qual els mateixos infants són protagonistes.

Tal com s'ha esmentat anteriorment, les demandes i exigències pròpies del procés d'escriptura són altament complexes per als aprenents. En aquest sentit, s'evidencia la importància que les docents facilitin la tasca d'escriptura a través d'accions tan senzilles com proporcionar als infants uns objectius d'escriptura específics i abordables, promoure la col·laboració entre l'alumnat per planificar, textualitzar i revisar o donar-los diversos *feedbacks,* tant durant el procés de composició escrita com després d'haver acabat el producte final. Això també pot i ha d'incloure l'avaluació i la retroacció per part dels iguals (Graham i Harris, 2016).

Paral·lelament, donar temps als infants perquè explicitin els seus coneixements i els comparteixin amb la resta de companys/es esdevé essencial. Per aquest motiu, convé dissenyar situacions d'escriptura col·laborativa i d'interacció verbal, amb calma (Fons, 2006). Aquest fet, juntament amb la promoció d'espais per parlar i reflexionar sobre el saber amb la docent, afavoreix el desenvolupament i la millora de l'activitat metalingüística de l'alumnat, entesa com la capacitat de parlar sobre la mateixa llengua. A més, promou que els infants adquireixin una actitud més reflexiva envers l'aprenentatge i, de retruc, que esdevinguin progressivament més competents en l'aplicació dels coneixements que ells mateixos han construït.

En darrera instància, i si es pren en consideració que "els factors afectius i valoratius són els que tenen més incidència en l'apropament o l'allunyament de l'alumnat de la cultura escrita" (Fons, 2006, p.18), és evident com el rol de la docent en l'E-A de l'escriptura comporta també la creació d'espais i activitats que permetin als estudiants construir un lligam de relacions positives envers l'escrit.

2.2.3. L'ensenyament-aprenentatge de la llengua oral: l'expressió i la comprensió oral

Tal com expressen Vilà i Castellà (2020), la competència oral és un factor de creixement humà i d'integració social que ha d'ocupar un lloc molt important en l'ensenyament obligatori. Així i tot, tradicionalment ha quedat relegada en un segon pla, per darrere de la llengua escrita, que ha ocupat un lloc privilegiat en l'ens escolar. Malgrat la importància de la llengua oral tant en el desenvolupament de la capacitat comunicativa de l'alumnat en els diferents contextos d'ús com en la regulació de la seva conducta i com a instrument al servei de l'aprenentatge i la transformació de coneixements, són diversos els obstacles que l'han allunyat d'un tractament real i efectiu dins les aules. Tot seguit s'especifiquen els principals:

- L'absència d'una tradició docent que hagi posat en pràctica enfocaments diferents del tradicional, sumada a una manca de formació inicial dels i les mestres.

- La creença que l'oral es desenvolupa de forma natural en els infants i, per tant, no requereix un ensenyament sistematitzat ni una programació contínua com sí que ho fa la llengua escrita. Això ha anat acompanyat de la introducció de pràctiques que s'han realitzat de forma espontània (exposicions, debats, assemblees, lectures en veu alta, etc.), sense oferir als estudiants els recursos i els procediments apropiats per parlar i expressar-se millor i sense fomentar intencionalment les actituds necessàries per millorar les capacitats expressives en l'àmbit individual (Vilà i Vila, 1994).

- L'existència d'un sentiment d'escepticisme generalitzat entre el professorat respecte a l'ensenyament de l'oral, sumat a la preferència força estesa per continuar amb les seves pròpies creences i pràctiques educatives en comptes de provar-ne d'altres amb què estan menys familiaritzats.

- La falta d'uns objectius i continguts ben definits que permetin seqüenciar-los i introduir-los dins les aules.

- L'exigència d'una metodologia complexa i una elevada planificació prèvia, derivada del fet que les activitats orals, a diferència de les escrites, no permeten un tractament simultani sinó successiu de la informació i, a més, comporten una efectivitat i uns resultats que són immediats i públics (Cros i Vilà, 1997).

- La demanda d'una avaluació que genera multitud de dubtes i dificultats, tant pel que fa al format que ha d'adoptar com als continguts que ha de tractar. A més, es tracta d'avaluar produccions que són úniques i instantànies, de manera que requereixen una actitud molt atenta i un elevat esforç de concentració per part de la docent i dels estudiants.

2.2.3.1. Aspectes a considerar en l'ensenyament-aprenentatge de la competència oral

A pesar que el panorama que s'ha dibuixat fins ara en relació amb l'E-A de l'oral no és precisament positiu, és important remarcar que tant la presència com el tractament d'aquesta habilitat lingüística dins les aules són cada cop majors. Actualment, l'enfocament que gaudeix de major aprovació és el que defensa que "saber usar adequadament la llengua no és el resultat de l'adquisició d'una competència estrictament lingüística, sinó que exigeix també l'adquisició de la capacitat de fer-la servir d'una manera adequada en les diferents situacions comunicatives en què es troba el parlant" (Cros i Vilà, 1997, p.188). Aquesta capacitat es coneix amb el nom de competència comunicativa (Hymes, 1972; Canals, 1983, citat a Cros i Vilà, 1997) i, en el cas de la llengua oral, el seu tractament comporta situar a la base dels objectius d'E-A la millora de la competència sociolingüística, discursiva, lingüística i estratègica de l'alumnat. Metodològicament, això es tradueix en una sèrie de requeriments que s'expliquen resumidament a continuació:

- És essencial crear situacions autèntiques de comunicació a les aules i aprofitar les oportunitats comunicatives que pot generar la mateixa dinàmica de l'escola per facilitar que l'alumnat utilitzi la llengua en contextos diversos, reals i amb uns interlocutors determinats. Paral·lelament, és necessari que existeixi un cert equilibri entre aquest ús situat de la llengua oral i la corresponent reflexió metacomunicativa i metalingüística per tal que els infants puguin integrar aquestes estructures en el seu aprenentatge.

- És fonamental tractar la diversitat discursiva, fent especial èmfasi en els discursos que es produeixen en situacions d'un nivell de formalitat mitjà i alt i que, tant si són monogestionats com si són plurigestionats, requereixen una planificació prèvia (Cros i Vilà, 1997). Això es justifica pel fet que es tracta de produccions que demanen el domini d'habilitats molt diverses que s'han de tractar durant l'escolaritat i de situacions que s'allunyen de l'experiència quotidiana dels infants i dels usos orals que fan en l'àmbit social i familiar.

- Cal que les pràctiques de llengua oral combinin les quatre habilitats lingüístiques, ja que, tal com s'ha esmentat en la introducció, es desenvolupen de manera integrada, no segregada. A més, això no repercuteix únicament en benefici de l'oral, sinó que, al mateix temps, l'oralitat afavoreix el desenvolupament de la lectura comprensiva i de la composició escrita (Cassany, 2020).

- És fonamental que es concebi la comunicació com un procés bidireccional en què tant emissor com receptor adopten un paper cabdal perquè la interacció es dugui a terme amb èxit. Això comporta que l'ensenyament no només s'ha de basar en la producció d'un discurs entenedor i adequat a les especificitats de la situació comunicativa sinó també en l'escolta analítica i comprensiva del missatge. Al capdavall, saber escoltar de manera receptiva i ser capaç de parlar amb convicció són dues habilitats indispensables que fonamenten la vida personal, professional i social de l'alumnat (Vilà i Castellà, 2020) i, per tant, ambdues s'han de considerar igualment importants.

Partint d'aquesta base, és evident com, a més de les pràctiques estructurades i sistematitzades d'E-A de la llengua oral -les quals desenvoluparem més endavant- resulta indispensable crear entorns dins l'aula en què la comunicació adopti un rol destacat. Això es justifica per diversos motius.

D'una banda, cal tenir en consideració l'enorme potencial de l'oral per promoure l'aprenentatge i el desenvolupament intel·lectual de l'alumnat. En aquest context, la comunicació i la interacció adquireixen una gran rellevància, ja que a través de la conversa i del diàleg amb els companys/es i la docent, els infants poden construir nous significats envers els continguts escolars i els poden atribuir un major sentit i funcionalitat (Gràcia, 2020). A més, aquest mateix fet els permet adquirir nou metallenguatge, estructurar les seves pròpies idees i autoregular-se en el transcurs del procés.

D'altra banda, són diversos els autors (Arnau, 2004; Ruiz i Miret, 2000; Serra, 2002; Vila, 1999, 2000) que han emfasitzat la importància de la comunicació per a adquirir i esdevenir competent en una llengua (citat a Lapresta et al., 2007), principalment a través de situacions d'intercanvi lingüístic significatives i motivadores per a l'alumnat. Al cap i a la fi, no hi ha millor manera d'aprendre una llengua que utilitzant-la, i l'ens escolar representa un entorn privilegiat per fer-ho. Per aquest motiu, convé apostar per formes d'organitzar la classe que permetin la interacció, acompanyades d'un disseny coherent d'activitats diverses que afavoreixin el desenvolupament de les habilitats de conversa de l'alumnat. Per a tal efecte, les millors activitats són aquelles que impliquen que els estudiants intercanviïn el rol d'emissor i receptor (Pérez, 2009), com ara l'assemblea, les classes en cercle o el treball per parelles i en grups cooperatius.

A banda dels nombrosos beneficis que comporta la utilització d'aquest tipus d'estructures en relació amb l'expressió oral, cal ressaltar la potencialitat que tenen per superar un altre problema que s'amaga sovint rere l'ensenyament de la competència oral; l'oblit de la comprensió oral (Cassany, 2020). Això s'explica pel fet que existeix una creença molt arrelada segons la qual aquesta competència es relaciona de forma unívoca amb la producció oral, sense contemplar la transcendentalitat de l'escolta activa i reflexiva en el desenvolupament i el perfeccionament d'aquesta habilitat.

Addicionalment, els intents d'introducció del tractament la comprensió oral a les aules han sigut infravalorats i rebutjats sota l'argument que els infants ja dediquen la major part del temps que passen a l'escola a escoltar. Tot i que, tal com s'ha entès tradicionalment l'ensenyament, es podria arribar a dir que és cert, les explicacions magistrals i unidireccionals de la docent envers l'alumnat no es poden considerar pràctiques formatives orientades a millorar la comprensió oral dels estudiants. Per contra, el que cal són pràctiques formalitzades, que incloguin el discurs autèntic i permetin que la comprensió oral adquireixi per a l'aprenent un valor equivalent al de la resta de destreses (Cassany, 2020).

2.2.3.2. La programació d'activitats d'ensenyament-aprenentatge de la llengua oral

En la línia del que s'ha comentat anteriorment, l'ensenyament de la llengua oral ha estat tradicionalment protagonitzat per pràctiques espontànies i focalitzades en la producció del discurs, més que no pas en el procés. De la mateixa manera, l'avaluació també ha estat centrada en el producte final i, per conseqüent, no ha permès proporcionar a l'alumnat una ajuda ajustada durant l'elaboració del discurs ni oferir-li una oportunitat real de millorar.

Enfront d'aquest enfocament espontani, en l'actualitat es defensa la implementació del que es coneix com a enfocament planificat, segons el qual l'oral esdevé una habilitat lingüística que pot i ha de ser adequadament programada i avaluada. D'acord amb el plantejament de Vilà i Castellà (2020), "l'objectiu és ensenyar els processos de planificació del discurs i de les estratègies discursives i retòriques, per incorporar-los progressivament en els gèneres discursius que produeixen" (p.7). Partint d'aquesta base, és evident com d'aquesta concepció se'n deriva un rol docent totalment diferent del tradicional, en què la seva intervenció és fonamental tant abans com durant i després de la producció del discurs. De la mateixa manera, es relaciona amb un tipus d'avaluació formativa que permet, precisament, reorientar la pràctica pedagògica en funció de la informació extreta de l'observació i l'acompanyament de l'alumnat durant tot el procés.

En aquest sentit, es tracta d'una metodologia de treball molt similar a l'explicada en l'apartat d'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura, pel fet que possibilita anar fent successives revisions i replanificacions que alenteixen i fan més reflexiva la producció del discurs. Seguint la línia de Cros i Vilà (1997), aquesta estratègia sembla especialment efectiva en l'E-A de l'oral, ja que, a diferència de l'escrit, la producció oral no és recursiva ni reversible, sinó que és immediata i irreversible. Per aquest motiu, d'entre les tres fases que integren aquest procés, la planificació i la revisió adopten una importància cabdal. Seguidament, s'expliquen de manera sintetitzada les característiques i implicacions de cadascuna d'aquestes fases (Vilà i Vila, 1994; Cros i Vilà, 1997).

D'una banda, la fase de planificació representa el moment per generar, seleccionar i organitzar la informació a través d'esquemes o mapes conceptuals, amb la finalitat d'estructurar les idees del discurs segons els objectius i la situació comunicativa proposada. D'altra banda, la fase de producció és diferent per als dos agents que formen part de l'acte de comunicació oral: mentre el rol de l'emissor es basa en la producció del discurs que s'ha planificat prèviament d'acord amb les característiques del context, el rol del receptor es fonamenta en la recepció activa, atenta i comprensiva del discurs. Finalment, la fase de revisió es caracteritza per tenir diferents moments i tipus de valoració, en els quals han d'intervenir tant la mestra com els mateixos infants.

L'explicat en aquests últims paràgrafs posa de manifest com aquesta metodologia d'E-A de l'oral té com a resultat una millora del producte final elaborat per l'alumnat, en tant que gaudeix del temps i l'espai necessari per assajar l'eficàcia del seu discurs, identificar els entrebancs i les dificultats que li impedeixen avançar i donar resposta a aquests

reptes intrínsecs al procés de composició oral de forma progressivament autònoma i autoregulada. Com a resultat, incrementa el control sobre la gestió del discurs en tots els nivells que condicionen la competència comunicativa oral (Cros i Vilà, 1997) i, de retruc, també ho fa l'aprenentatge envers aquesta habilitat lingüística tan característica i sovint complexa de treballar.

2.3. La tutoria entre iguals i el programa "Llegim i escrivim en parella" per a la millora de la competència comunicativa

A continuació es presenta el darrer bloc d'aquest marc teòric, centrat en la tutoria entre iguals i el programa *"Llegim i escrivim en parella".* Abans de començar, és important mencionar que, si bé és cert que hi ha part d'aquest programa que se centra en el suport a la lectura des de casa a través de la col·laboració amb les famílies, en aquest cas, i per la rellevància que suposa per a la recerca, només es tractarà la part que es desenvolupa en el marc escolar. Per aquest mateix motiu, i malgrat constituir un dels pilars essencials del programa (Duran et al., 2018), tampoc no s'inclourà l'apartat el treball en xarxa del professorat.

2.3.1. Bases i fonaments del programa "Llegim i escrivim en parella"

El programa *"Llegim i escrivim en parella"* es fonamenta en la tutoria entre iguals, entès com un "mètode d'aprenentatge entre alumnes, basat en la creació de parelles, amb una relació asimètrica (derivada de l'adopció del rol de tutor i tutorat respectivament), amb un objectiu comú, conegut i compartit (...) que s'assoleix a través d'un marc de relació planificat pel professor" (Duran et al., 2018, p.15). Partint d'aquesta base, s'evidencia com pot ser considerada un mètode d'aprenentatge cooperatiu, ja que compleix amb les característiques pròpies d'aquest conjunt de mètodes, entre les quals destaquen la creació de la interdependència positiva i la promoció de la responsabilitat individual.

Aquesta organització gaudeix d'una elevada eficàcia instruccional per a l'alumnat, independentment del rol que desenvolupa. D'una banda, el tutorat aprèn gràcies a l'ajuda continuada que rep per part del seu company/a tutor, inserida dins de la seva Zona de Desenvolupament Pròxim[2] i, per tant, ajustada i diversificada en funció de les seves necessitats. D'altra banda, l'aprenentatge del tutor es fonamenta en el paradigma emergent d'aprendre ensenyant, també conegut amb el nom de *learning by teaching*, segons el qual ensenyar a altres companys/es pot ser una bona manera d'aprendre (Duran, 2006, citat a Duran et al., 2018). En aquest sentit, és precisament la necessitat de comprendre, reelaborar i compartir una determinada informació el que permet que l'estudiant la converteixi en un nou coneixement i la integri com a part del seu aprenentatge. A més, el fet d'haver de reflexionar sobre les preguntes que pugui fer-li el tutorat per poder donar-li una resposta elaborada també contribueix a aquest mateix objectiu.

[2] Entesa com la distància entre el nivell de desenvolupament real de l'infant, determinat per la capacitat de resoldre problemes de forma independent, i el nivell de desenvolupament potencial, detallat per la capacitat de resoldre problemes amb l'ajuda d'un adult o d'altres companys/es amb més capacitats (Zariquiey, 2016).

Dins de la tutoria entre iguals és possible diferenciar entre experiències en què ambdós membres de la parella tenen la mateixa edat (*same-age tutoring*) i altres en què les edats són diferents (*cross-age tutoring).* Paral·lelament, és possible distingir entre tutories de rol fix i tutories recíproques, en funció de si els rols dels integrants de la parella es canvien cada cert temps o es mantenen estables. Si bé és cert que la selecció d'un tipus de tutoria o un altre ha de basar-se en els objectius que es persegueixen, cal tenir en compte que la disminució del temps per posar en pràctica els respectius rols que comporta la tutoria recíproca pot revertir en una notòria reducció de l'eficàcia del mètode.

2.3.2. Estructura i desenvolupament del programa

Si es parteix de l'esmentat fins al moment, s'evidencia com el primer pas per poder posar en marxa el programa de tutoria entre iguals és la constitució de les parelles d'infants. En aquest cas, és important que la docent reflexioni sobre com agruparà a l'alumnat i pensi quin rol desenvoluparà cada integrant. Per a tal efecte, és rellevant que tingui en consideració si la tutoria serà del tipus *cross-age* o *same-age* i, alhora, si serà fixa o recíproca. En funció de l'elecció, caldrà tenir en compte uns o altres criteris a l'hora de conformar les parelles (Duran et al., 2018).

Posteriorment, és el moment de formar l'alumnat i compartir amb ells els coneixements i les habilitats necessàries vinculades a la tutoria entre iguals i al programa en què participaran per tal que puguin comprendre-ho i aplicar-ho sense dificultats. Amb aquesta mateixa finalitat, el programa *"Llegim i escrivim en parella"* aposta per un marc de relacions entre tutor i tutorat altament estructurat que garanteix que, en tot moment, ambdós membres de la parella saben què han de fer (Duran et al., 2018). Així i tot, perquè realment funcioni amb èxit resulta imprescindible dedicar les primeres sessions al coneixement i la interiorització dels aprenentatges implicats.

En finalitzar la formació prèvia dels infants, s'inicien les sessions de tutoria entre iguals. Amb la intenció de fer l'explicació més comprensible, es presentaran per separat els dos moments diferenciats que constitueixen el programa: la lectura i l'escriptura.

Durant la primera part de la lectura (15'), la docent reparteix el *Full d'activitats* al tutorat. Prèviament, ha hagut de donar-lo també al tutor durant la sessió anterior per poder-se'l preparar. Tot seguit, la parella se centra en l'anàlisi de les característiques del text i aprofita per generar les hipòtesis i prediccions sobre el contingut, així com per compartir els seus coneixements previs sobre el tema. En acabar, el tutor fa una primera lectura en veu alta del text, en la qual s'encarrega d'exercir de model. Seguidament, fan una lectura conjunta en què l'infant amb major expertesa marca la velocitat, la pronúncia i l'entonació. Després llegeix només el tutorat, i el tutor l'orienta a través d'aplicar la tècnica Pausa, Pista i Ponderació (PPP), la qual consisteix a evidenciar l'existència d'un error, esperar perquè el mateix aprenent l'identifiqui i el corregeixi i, en cas que no ho aconsegueixi, oferir una ajuda en forma de pista, acompanyada d'un reforçament positiu.

La segona part de la lectura (15') s'enceta quan l'alumnat ha acabat de llegir el text. En aquest moment, verifiquen les hipòtesis inicials i el tutor ajuda al tutorat a identificar les paraules desconegudes i les idees principals del text. També realitzen conjuntament les activitats de comprensió lectora, seqüenciades segons el grau de complexitat. Un cop

les han acabat, el tutorat fa una segona lectura en veu alta amb què ha de poder demostrar una millora significativa respecte de la primera lectura motivada, principalment, per la comprensió que ha assolit del text. El tutor, mentrestant, pot aprofitar per reforçar positivament a la seva parella i fer-la partícip dels progressos que ha assolit. Si acaben abans de temps, poden fer una activitat complementària, i cada quatre sessions o cada quinze dies han d'autoavaluar-se en finalitzar la sessió.

Pel que fa a l'escriptura, cal especificar que s'estructura en tres parts diferenciades. En primer lloc, tutor i tutorat es concentren en la planificació del text (10'). Per guiar aquest procés, l'infant més expert formula preguntes sobre el contingut i la forma de l'escrit a la seva parella i el tutorat fa una primera proposta. En segon lloc, el tutorat escriu el text inicial i rep l'ajuda del tutor quan la necessita (10'). L'infant que desenvolupa el darrer rol esmentat també s'encarrega d'animar al seu company/a mentre realitza la tasca. En darrera instància, ambdós membres de la parella se centren en la revisió del text (15'), la qual es du a terme a través de diferents subactivitats. D'una banda, el tutorat llegeix el text acabat al tutor i ell li corregeix els errors. Després s'intercanvien els papers i ho repeteixen un segon cop. D'altra banda, responen una sèrie de preguntes que formula el tutor al tutorat per revisar-ne la claredat i introdueixen els canvis acordats per fer la versió definitiva de l'escrit. Per acabar, completen l'autoavaluació de la parella i/o la coavaluació del text escrit.

Quant a l'avaluació, és interessant especificar que es realitza d'acord amb la informació que obté la docent de diferents evidències:

- **Avaluació inicial:** es tracta d'una prova similar als fulls d'activitats que fan les parelles durant el programa i que pretén valorar el nivell de competència lingüística de l'alumnat abans de començar.

- **Seguiment de la pauta d'autoavaluació de la parella:** l'autoavaluació es duu a terme cada quinze dies i inclou un apartat perquè tutor i tutorat es marquin nous propòsits per a les pròximes sessions.

- **Registre d'observacions:** és un recurs que facilita la recollida d'informació per part del professorat a partir de l'observació de les parelles i dels respectius tutors i tutorats.

- **Fulls d'activitats elaborats pels tutors:** després d'haver participat en diverses sessions del programa, es proposa als tutors que dissenyin dos fulls nous d'activitats amb la mateixa estructura que els que han vist fins al moment. Aquesta tasca, a banda de ser una gran oportunitat d'aprenentatge, és també un material per a l'avaluació final.

- **Prova final:** és un full d'activitats resolt, en aquest cas, individualment que, en comparar-lo amb l'avaluació inicial, permet valorar l'evolució que han fet els estudiants durant el programa.

- **Portafolis o carpeta d'aprenentatge dels infants:** es tracta d'un recull dels diferents fulls d'activitats que han completat les parelles participants i que han d'entregar en acabar les sessions.

2.3.3. Influència del programa *"Llegim i escrivim en parella"* en el desenvolupament de la competència comunicativa

Si es parteix de l'explicat fins al moment, s'evidencia com el desenvolupament de la competència comunicativa dels estudiants és un dels principals pilars del programa *"Llegim i escrivim en parella",* el qual s'erigeix, al mateix temps, en un dels seus objectius principals. Com que ja s'han presentat en anteriors apartats els fonaments de l'E-A de les diferents habilitats lingüístiques d'acord amb aquesta competència, en aquest cas s'explicarà la manera en què el programa aplica aquests principis per promoure l'aprenentatge de l'alumnat.

2.3.3.1. La competència lectora

El *programa "Llegim i escrivim en parella"* fomenta el treball de la comprensió lectora a través situacions autèntiques i contextualitzades, integrades en textos reals i similars als que els estudiants poden trobar en la societat. Addicionalment, garanteix el treball d'una notòria diversitat d'escrits i formats, incloent-hi tota mena de textos continus i discontinus, adequats a l'edat, el nivell i els interessos dels infants. Això es concreta en el *Full d'activitats* que es proporciona a l'alumnat. Tal com s'ha introduït en l'anterior apartat, s'estructura d'acord amb els tres moments clau que conformen la lectura d'un text i consta de diverses subtasques que pretenen promoure en els infants l'activació de les estratègies necessàries per garantir-ne l'èxit en la comprensió (Duran et al., 2018):

- **Abans de la lectura:** en aquesta primera part s'exposen diverses preguntes que tenen l'objectiu de situar als infants davant del text i promoure que n'explorin les característiques principals per tal de fer-se una representació mental de la tasca i poder ajustar les seves actuacions i estratègies durant la lectura. Addicionalment, es busca que l'alumnat formuli hipòtesis i prediccions sobre el contingut del text que els ajudin a guiar el procés lector, així com que explicitin els seus coneixements previs del tema a tractar per possibilitar la construcció de nous significats.

- **Durant la lectura:** en aquest moment, l'atenció se centra en la comprensió del text, la qual s'articula a través de tres lectures diferenciades; la primera a càrrec del tutor, la segona per part dels dos membres de la parella, i la darrera únicament a compte del tutorat. En aquesta última lectura és, precisament, en la qual es fa servir la tècnica PPP, entesa com una estratègia privilegiada per superar els entrebancs que es poden donar en aquesta part del procés lector i per fomentar tant l'autoregulació com el control de la comprensió de l'alumnat. Convé ressaltar que, en aquest cas, també es treballa per a la millora de la fluïdesa lectora, a través de practicar la lectura en veu alta i l'escolta activa.

- **Després de la lectura:** en aquesta darrera part es formulen diverses preguntes orientades a l'aprofundiment en la comprensió lectora que adopten diversos formats i nivells de complexitat. La intenció d'aquestes darreres activitats és estimular la reflexió sobre les hipòtesis inicials, les dificultats i entrebancs i les idees principals. Algunes també busquen identificar la intencionalitat de l'autor/a i/o posar de manifest el lèxic que han descobert.

2.3.3.2. La competència escrita

Les activitats d'E-A de l'escriptura del programa *"Llegim i escrivim en parella*" estan fonamentades en el model de seqüències didàctiques per aprendre a escriure (Camps, 2003; Camps, 2017b, citat a Duran et al., 2018) i tenen en compte tres aspectes essencials:

- **La contextualització de l'escriptura:** es tracta de propostes basades en situacions conegudes reals i properes a l'alumnat que s'expliquen de forma clara i estructurada per facilitar que tant tutor com tutorat puguin comprendre la situació comunicativa que haurà d'orientar el seu escrit.

- **La funcionalitat i el sentit del text produït:** partint de l'esmentat en el punt anterior, s'evidencia com són activitats significatives i funcionals amb intencions comunicatives molt diverses. A més, tracten temes d'interès per als infants i persegueixen una finalitat real que proporciona sentit a tot el procés de composició escrita.

- **L'avaluació formativa i continuada:** d'una banda, l'estructura que caracteritza el programa permet que els estudiants puguin seguir el procés recursiu d'escriptura i, per tant, fer successives planificacions, textualitzacions i revisions fins a arribar al producte final desitjat. D'altra banda, el fet d'autoavaluar l'escrit que han elaborat després d'haver-lo acabat facilita que tant tutor com tutorat prenguin consciència d'allò que podrien millorar i esdevinguin progressivament més capaços d'autoregular-se en aquesta tasca.

També és interessant ressaltar que la dinàmica emprada durant la realització de les activitats d'escriptura ha estat adaptada del *Paired Writing* (Yarrow i Topping, 2001, citat a Duran et al., 2018); un mètode en què el procés de composició escrita es duu a terme a través de la interacció dins de la parella, prèviament estructurada, i que pot afavorir la disminució de l'elevada complexitat que comporta aquesta tasca.

2.3.3.3. La competència oral

Finalment, cal ressaltar el treball que es desenvolupa a través del programa *"Llegim i escrivim en parella"* en relació amb aquesta darrera habilitat lingüística. En la línia del que defensa Vilà (2002), "aquest tipus d'activitat de lectura compartida o en parella facilita també el desenvolupament de la competència oral en crear situacions comunicatives en què els alumnes aprenen a reflexionar sobre l'ús de la llengua" (citat a Duran et al., 2018, p.22). Partint de l'estructura que s'ha explicat en l'anterior apartat, s'evidencia com existeixen sis moments diferenciats en els quals es posa en pràctica

aquesta habilitat: durant les activitats prèvies a la lectura, en la lectura en parella, durant les preguntes de comprensió lectora, en la planificació, la textualització i la revisió del text escrit i en l'autoavaluació i coavaluació.

Tot plegat, posa de manifest la potencialitat d'aquest programa per al desenvolupament de la competència oral, la qual es justifica, principalment, per la diversitat d'oportunitats estructurades d'interacció que tenen tutor i tutorat. En efecte, els diferents intercanvis orals que tenen lloc dins de la parella permeten que ambdós membres prenguin la llengua com a objecte d'anàlisi, reflexió i aprenentatge, utilitzin diferents estratègies i recursos lingüístics i s'esforcin per posar en pràctica una escolta activa i col·laborativa. Addicionalment, la interacció amb la parella proporciona un ampli ventall d'oportunitats per desenvolupar la reflexió metalingüística i la metacognició en general, a través de dialogar i pensar en veu alta sobre els processos cognitius implicats (Duran et al., 2018).

2.3.4. Resultats de les pràctiques de "Llegim i escrivim en parella"

En efecte, la incidència del programa de tutoria entre iguals *"Llegim i escrivim en parella*" sobre el desenvolupament de la competència comunicativa de l'alumnat no es reflecteix únicament en la seva estructura i en els fonaments teòrics que la sustenten, sinó que ha estat corroborada pels resultats i les conclusions que s'han obtingut de les experiències realitzades a Catalunya (Duran et al., 2013; Flores i Duran, 2016a; Flores i Duran, 2016b, citat a Duran et al., 2018), les quals han reportat valoracions molt positives al respecte.

Pel que fa a la competència lectora, s'ha demostrat que les millores en aquesta habilitat lingüística es fan extensives a tot l'alumnat, independentment de si desenvolupen el rol de tutor o de tutorat i de si participen en estructures de tutoria fixa o recíproca. Aquesta dada coincideix amb les percepcions del mateix professorat, el qual afirma haver notificat un avenç significatiu en la comprensió lectora dels infants participants en el programa. Més concretament, destaquen els progressos assolits en la comprensió global dels textos, l'obtenció de nou vocabulari, la pronúncia i l'entonació de la lectura.

Segons afirma l'alumnat, aquestes millores es deuen, principalment, al clima de confiança i seguretat generat en el si de la parella, i, en el cas dels tutorats, a l'ajuda ajustada i individualitzada que els ofereixen els seus companys tutors. En aquest sentit, també destaquen la millora de la comprensió dels conceptes quan són explicats per un igual que empra un vocabulari i unes expressions més properes a les que ells mateixos fan servir (Duran i Flores, 2013). Per la seva part, els tutors asseguren que avencen gràcies a l'esforç que han de fer per guiar a la seva parella durant la resolució de les activitats i, sobretot, a les estratègies i els coneixements que han de posar en marxa per donar resposta als seus dubtes i dificultats. A més, subratllen que amb les seves preguntes, els tutorats poden generar-los nous interrogants que els fan anar més enllà dels seus propis sabers (Duran i Flores, 2013).

En la mateixa línia, també s'ha evidenciat que, després d'haver participat en el programa, els infants mostren avenços significatius en fluïdesa lectora, atribuïts principalment al fet que participen en activitats quotidianes que afavoreixen la pràctica recurrent i sistemàtica de la lectura en veu alta. Paral·lelament, altres motius relacionats

amb aquestes millores són el modelatge per part del tutor i la construcció conjunta de la comprensió del text (Valdebenito i Duran, 2013).

En relació amb l'escriptura, és interessant destacar l'increment de l'assiduïtat amb què els infants completen totes les fases del procés de composició quan escriuen en parella. Aquest fet, encara que pugui semblar baladí, ajuda a explicar l'evolució en l'expressió escrita dels estudiants. Així i tot, les fases que continuen comportant una major complexitat són les de planificació i revisió, erigint-se, al mateix temps, en les que requereixen un major nombre d'intervencions i interaccions dins de la parella.

Finalment, quant a la competència oral resulta essencial esmentar la millora de la comunicació i l'expressió oral per part de l'alumnat, reconeguda pels mateixos infants i per les seves respectives docents. En aquest cas, però, convé ressaltar que les evidències de què es disposen en relació amb aquesta competència són escasses i s'han recollit, fonamentalment, a partir d'experiències del programa "*Reading in Pairs"*. Més concretament, s'ha constatat que tant l'alumnat que desenvolupa el rol de tutor com el de tutorat experimenta millores estadísticament significatives en la comunicació oral en anglès, les quals són més elevades en condicions de tutoria fixa que en la recíproca. Pel que fa a l'expressió oral, cal destacar que l'avenç dels tutorats és major que el dels tutors (Oller, 2017).

Entre els motius que rauen a la base d'aquests canvis, el professorat emfasitza la importància de factors com la mateixa estructura del programa, la lectura del text dels fulls d'activitat en reiterades ocasions, l'ús oral de la llengua anglesa en un context significatiu i l'ambient de confiança derivat de la relació propera entre tutor i tutorat. Altrament, subratllen l'eficàcia d'un element que ha resultat ser especialment útil en la millora de la lectura expressiva dels textos per part de l'alumnat. Es tracta de l'arxiu d'àudio de què disposen els tutors per poder-se preparar l'activitat a casa, el qual els serveix de model i referent de lectura.

Tret d'aquestes evidències, no s'han trobat més estudis que analitzin la incidència del programa "*Llegim i escrivim en parella*" sobre la competència oral en català de l'alumnat. En aquest context, pren especial rellevància la recerca que es presenta a continuació, en tant que s'erigeix en una investigació autèntica, innovadora i que pretén respondre a aquesta necessitat identificada.

3. Objectius i proposta metodològica

La recerca que es presenta més endavant està fonamentada sobre el següent objectiu general:

- Conèixer de quina manera el programa "*Llegim i escrivim en parella*" incideix sobre l'actitud, l'ús i la competència oral del català en infants que tenen dificultats per utilitzar-lo oralment.

Partint d'aquesta base, a continuació es presenten els objectius específics, les hipòtesis i les preguntes de recerca d'aquest treball. En tots els casos, l'alumnat sobre el qual es parla és aquell identificat pel seu professorat amb majors dificultats en l'ús oral del català.

O1	Examinar si amb la participació en el programa "*Llegim i escrivim en parella*" es produeixen canvis en l'actitud envers l'aprenentatge del català dels estudiants.
H1	Els infants presentaran actituds més positives envers l'aprenentatge d'aquesta llengua després d'haver participat en el programa de tutoria entre iguals, mostrant diferències estadísticament significatives en el pretest - posttest.
P1	Per quins motius es produeixen o no canvis en les actituds envers l'aprenentatge del català dels infants?

O2	Examinar si amb la participació en el programa "*Llegim i escrivim en parella*" es produeixen canvis en la percepció de l'ús oral del català dels estudiants.
H2	Els infants incrementaran la percepció de l'ús oral d'aquesta llengua a casa, al pati, a classe i amb la seva parella després d'haver participat en el programa de tutoria entre iguals, mostrant diferències estadísticament significatives en el pretest - posttest.
P2	Per quins motius es produeixen o no canvis en la percepció de l'ús oral del català dels infants?

O3	Examinar si amb la participació en el programa "*Llegim i escrivim en parella*" es produeixen canvis en la comprensió oral en català dels estudiants.
H3	Els infants milloraran la seva comprensió oral en català després d'haver participat en el programa de tutoria entre iguals, mostrant diferències estadísticament significatives en el pretest - posttest.
P3	Per quins motius es produeixen o no canvis en la comprensió oral en català dels infants?

O4	Examinar si amb la participació en el programa "*Llegim i escrivim en parella*" es produeixen canvis en l'expressió oral en català dels estudiants.
H4	Els infants milloraran la seva expressió oral en català després d'haver participat en el programa de tutoria entre iguals, mostrant diferències estadísticament significatives en el pretest - posttest.
P4	Per quins motius es produeixen o no canvis en l'expressió oral en català dels infants?

Mostra

Aquest estudi s'ha realitzat a un centre públic situat a la ciutat de Polinyà (Vallès Occidental) durant el segon i el tercer trimestre del curs 2022-2023. El nombre total d'infants participants en el programa *"Llegim i escrivim en parella"* ha estat de 88, procedents de quatre grups de sisè de primària i amb edats que han fluctuat entre els 10 i els 12 anys. Convé especificar que tots ells han realitzat el programa en condició de tutoria fixa i amb parelles de la seva mateixa edat.

D'aquest total, la mostra de la recerca l'han conformat 55 infants -23 nens i 32 nenes- els quals han estat prèviament identificats per part de les seves tutores com l'alumnat

amb majors dificultats en l'ús oral del català. Cal destacar que la pràctica totalitat han nascut a Catalunya (51), a excepció de 4 estudiants procedents de Mauritània, Nicaragua, Pakistan i el Perú. Tanmateix, la gran majoria d'infants tenen el castellà com a llengua familiar (49), mentre que tan sols 4 parlen el català com a primera llengua, i 2 alguna diferent de les esmentades, el mandinga i l'urdú.

Pel que fa a les docents, cal esmentar que han format part del programa un total de quatre mestres, les quals han assumit el rol de tutores dels seus respectius grups-classe. És important mencionar que també ha intervingut una cinquena docent, la qual ha exercit de coordinadora del programa dins de l'escola i s'ha encarregat d'acompanyar un grup reduït de parelles durant el desenvolupament de les sessions de tutoria entre iguals.

Finalment, convé ressaltar que des de l'inici de la recerca s'ha comptat amb l'autorització del centre, però s'ha optat per fer un tractament confidencial de les dades, amb l'objectiu de preservar l'anonimat de l'escola i dels participants, tant dels infants com de les docents.

Mètode i instruments de recollida de dades

La recerca es fonamenta en una metodologia mixta i, més concretament, en un disseny seqüencial explicatiu (Creswell, 2003) amb el qual s'ha tractat de trobar canvis quantitatius i explicar-los a través de dades qualitatives. Tot seguit s'exposen amb més detall els instruments que s'han fet servir per a la recollida de dades.

L'anàlisi quantitativa, per a respondre les hipòtesis, s'ha dut a terme mitjançant diversos instruments. D'una banda, en referència amb les hipòtesis 1 i 2, s'ha passat un qüestionari de tipus pretest – posttest (*vegeu annex 1*), el qual s'ha elaborat prenent com a referència els qüestionaris proposats per Gracia (2012) i Huguet (2001). De forma resumida, es tracta d'un recull de vint-i-sis preguntes que es poden classificar en tres grups o temàtiques diferenciades. En primer lloc, hi ha diverses preguntes demogràfiques, les quals s'han passat només en el pretest i han sigut d'utilitat per a la descripció dels participants. En segon lloc, hi apareixen alguns interrogants relacionats amb la percepció de competència lingüística en català i la freqüència amb què diuen utilitzar aquesta llengua en diferents contextos. Finalment, s'han inclòs diverses preguntes vinculades amb l'actitud de l'alumnat envers l'aprenentatge del català.

D'altra banda, i pel que fa a la hipòtesi 3, s'ha dut a terme una avaluació de la comprensió oral de l'alumnat. Convé especificar que la prova s'ha extret del model que proposa la Generalitat per obtenir el certificat de nivell intermedi de català (B2). Per evitar que fos massa extensa, només s'ha seleccionat la part A de l'àrea de comprensió oral *(vegeu annex 2)*. Igual que el qüestionari esmentat amb anterioritat, s'ha tornat a realitzar al final del programa per valorar si hi ha hagut canvis significatius en la comprensió oral dels infants.

Finalment, en relació amb la hipòtesi 4, s'ha realitzat una avaluació de l'expressió oral de l'alumnat, la qual ha constat de l'enregistrament de la lectura en veu alta d'un text *(vegeu annex 3)*, extret de les Competències Bàsiques de llengua catalana del curs

2021-2022. Cal dir que, abans de la lectura del fragment s'han proporcionat uns minuts d'antelació als infants perquè se'l poguessin revisar. De la mateixa manera que els instruments presentats anteriorment, aquesta prova ha adoptat un format pretest – posttest amb què s'ha pretès comparar els resultats obtinguts abans i després de la implementació del programa *"Llegim i escrivim en parella"* i, per tant, valorar-ne l'impacte sobre l'expressió oral dels participants.

L'anàlisi qualitativa, vinculada a les preguntes d'investigació 1, 2, 3 i 4 ha constat d'una entrevista semiestructurada amb quatre parelles d'infants, seleccionades pels mateixos docents, amb la intenció d'explorar per què el programa els ha ajudat o no a canviar les seves actituds, el seu ús i la seva comprensió i expressió oral en català. Convé especificar que aquesta tria no s'ha fet de manera aleatòria, sinó que s'ha dut a terme tenint en compte els resultats que han obtingut els estudiants en els diferents pretest-posttest i la seva capacitat per enfrontar-se a situacions que requereixen reflexionar, dialogar i argumentar. Per tal de facilitar el desenvolupament de la sessió, s'han fet dos torns de dues parelles, cadascun dels quals ha tingut una durada aproximada de 30 minuts.

En la mateixa línia, s'ha dut a terme una entrevista semiestructurada amb les mestres, la qual ha seguit el format de l'entrevista prevista per als infants. Així doncs, s'ha dividit al professorat en dos grups i s'han realitzat dues sessions de 30 minuts.

Resulta interessant esmentar que en aquestes trobades, les quals han sigut gravades en àudio per poder ser posteriorment analitzades, s'han discutit els principals resultats de la recerca amb l'objectiu de conèixer les percepcions de l'alumnat i del professorat sobre la incidència del programa en l'aprenentatge dels infants. Més específicament, les preguntes que s'han situat a la base d'ambdues entrevistes són:

Segons els infants amb més dificultats en l'ús oral del català... / segons les docents...

- Quins elements del programa han contribuït a modificar les actituds dels participants envers l'aprenentatge d'aquesta llengua? Quins ho han obstaculitzat?

- Quins elements del programa han contribuït a millorar i incrementar la percepció d'ús d'aquesta llengua dels participants? Quins ho han obstaculitzat?

- Quins elements del programa han contribuït a millorar la comprensió oral dels participants en aquesta llengua? Quins ho han obstaculitzat?

- Quins elements del programa han contribuït a millorar l'expressió oral dels participants en aquesta llengua? Quins ho han obstaculitzat?

- Quins canvis es podrien introduir al programa, per tal que promogués millores en aquells àmbits de la recerca en què no s'han evidenciat avenços significatius?

- Considereu que hi ha hagut activitats, a banda de les incloses dins del programa, que han pogut influir en l'obtenció d'aquests resultats?

Anàlisi de dades

Per analitzar les dades quantitatives que s'han recollit amb els instruments en format pretest-posttest, s'ha seguit un procediment estricte, rigorós i minuciós. En efecte, s'han passat totes les respostes en paper a Excel i s'ha creat una única base de dades en aquesta mateixa plataforma amb la finalitat de tenir tota la informació recollida en un únic document. Per a tal efecte, s'han hagut de dur a terme determinades accions prèvies amb les dades obtingudes de les diferents proves.

D'una banda, en relació amb el qüestionari, s'ha establert una primera distinció entre les respostes a les preguntes que només s'han passat al pretest i aquelles que s'han tornat a passar al final del programa. Posteriorment, s'ha diferenciat entre les dades extretes de les qüestions vinculades a les actituds lingüístiques envers l'aprenentatge del català i les relacionades amb l'ús d'aquesta llengua per part dels infants. Mentre que per analitzar el primer aspecte esmentat s'ha fet el sumatori dels ítems, després de transformar-ne dos que estaven formulats de manera invertida, per analitzar el segon s'ha considerat cada element per separat.

D'altra banda, pel que fa a la comprensió oral, s'ha registrat la puntuació total de la part A de comprensió oral de la prova per obtenir el certificat B2 de català que proposa la Generalitat.

Quant a l'expressió oral, s'ha avaluat la lectura expressiva de cada infant amb una mesura coneguda amb el nom de *Words Correct per Minute.* Aquesta mesura permet calcular l'Índex de Fluïdesa de la lectura en veu alta de l'alumnat a partir de comptar el nombre d'errors que comet, restar-lo al total de paraules que componen el text i dividir el resultat -nombre de paraules correctes- entre el temps que triga a llegir en format decimal. Convé especificar que per error s'entén "pronunciacions incorrectes, substitucions, addicions i línies omeses" (Shapiro, 2004, citat a Williams et al., 2011, p.91).

Un cop elaborada la base de dades amb tots els resultats, s'ha utilitzat el software Jamovi per analitzar-los, amb la prova de rangs de Wilcoxon. El nivell de significació estadística s'ha fixat a $p < .05$.

Les respostes de les entrevistes s'han analitzat després de transcriure-les amb l'eina de transcripció d'àudio a text del programari Softcatalà. A partir d'aquí, s'han organitzat les dades d'acord amb un sistema de categories d'anàlisi, el qual s'ha establert arran d'agrupar les respostes dels infants i les docents participants segons el tema de què tractaven, com ara: la durada del programa, el pes del context social i dels hàbits adquirits en els diferents àmbits (escola, família, carrer...), l'obligatorietat d'utilitzar el català durant el programa, els beneficis de l'estructura de la parella, la influència de la figura docent, el desconeixement del programa, l'escassetat d'entorns on escoltar el català i les oportunitats per utilitzar aquesta llengua durant les sessions de *"Llegim i escrivim en parella"*, entre altres (*vegeu annex 4*).

4. Resultats

Tot seguit es presenten els resultats obtinguts segons els objectius. És important mencionar que, per tal de facilitar l'estructuració i la comprensió de la informació s'ha optat per mantenir l'organització que s'ha presentat a l'apartat de metodologia. Així doncs, s'exposen els resultats quantitatius corresponents a cada objectiu i a cada hipòtesi, i es complementen amb la informació qualitativa extreta de les entrevistes semiestructurades dutes a terme amb els infants i les docents, a través de la qual es tracta de donar resposta a les preguntes d'investigació establertes en un inici.

4.1. Actituds lingüístiques envers l'aprenentatge del català

A la *Taula 1,* es mostren els resultats obtinguts en actituds lingüístiques envers l'aprenentatge del català, els quals evidencien que no hi ha hagut una millora estadísticament significativa entre el pretest i el posttest. Això també es veu reflectit en la comparació de les mitjanes, ja que la inicial és de 24,291 (*DE* = 6,076) i la final, de 27,782 (*DE* = 6,868).

			Estadístic	p		Intensitat de l'efecte
TOTAL.post.act	TOTAL.pre.act	W de Wilcoxon	742.500 [a]	0.311	Correlació biseriada de rangs	0.165

Taula 1: Resultats d'actituds lingüístiques envers l'aprenentatge del català. Elaboració pròpia.

Partint d'aquesta base, s'evidencia que, tot i que hi ha hagut una millora, la hipòtesi 1 de la recerca, relacionada amb la millora de les actituds lingüístiques envers l'aprenentatge del català per part dels estudiants després de participar en el programa, no s'ha complert.

Segons les mestres que han estat entrevistades, això s'explica principalment pel pes que adopta el context social en la configuració de les actituds lingüístiques. Així, una de les tutores assenyala que: *"clar, pensa que des de P3 o abans, els nens que estan escolaritzats i tal parlen en castellà entre ells, en el context social de Polinyà, i crec que és això, no és que sigui el programa que obstaculitzi res, sinó el seu dia a dia i les seves maneres de..."* (D2). Paral·lelament, ressalten la durada del programa, en tant que és massa curta per a arribar a incidir sobre un constructe que es comença a configurar des de les edats més primerenques: *"si em diguessis, jo què sé, el programa dura més, no? Però clar, en qüestió de tan poc temps, canviar un hàbit d'anys, jo crec que és molt complicat, i més quan el context social és aquest*" (D2). Els infants, per la seva part, coincideixen amb aquesta visió, afirmant que *"ha sigut una mica curt" (*A3).

4.2. Percepció d'ús oral del català

Els resultats indiquen que no hi ha hagut millores estadísticament significatives entre el pretest i el posttest en la percepció d'ús oral del català per part dels estudiants a casa, al pati i a classe, però, en canvi, sí que se n'han observat amb la parella del programa ($p < .001$), amb una mida de l'efecte elevada *(Taula 2).*

			Estadístic	p	Diferència de Mitjanes	EE de la diferència		Intensitat de l'efecte
14.post.ús.cat.casa	14.pre.ús.cat.casa	W de Wilcoxon	80.000 [a]	0.307	-0.000	0.087	Correlació biseriada de rangs	-0.238
15.post.ús.cat.pati	15.pre.ús.cat.pati	W de Wilcoxon	59.500 [b]	0.638	-0.000	0.073	Correlació biseriada de rangs	-0.125
16.post.ús.cat.classe	16.pre.ús.cat.classe	W de Wilcoxon	67.500 [d]	0.419	-0.000	0.100	Correlació biseriada de rangs	-0.211
17.post.ús.cat.parella	17.pre.ús.cat.parella	W de Wilcoxon	579.000 [e]	< .001	1.000	0.158	Correlació biseriada de rangs	0.739

Taula 2: Resultats de percepció d'ús oral del català. Elaboració pròpia.

Aquest mateix fet s'evidencia també a la taula 3, en comparar les mitjanes inicials i finals de cada ítem, així com la seva corresponent desviació estàndard. En aquest sentit, es constata que la hipòtesi 2, vinculada a l'increment de la percepció d'ús oral del català per part de l'alumnat a casa, al pati, a classe i amb la seva parella s'ha complert parcialment.

	N	Mitjana	Mediana	DE	EE
14.post.ús.cat.casa	55	1.618	1	0.757	0.102
14.pre.ús.cat.casa	55	1.709	2	0.854	0.115
15.post.ús.cat.pati	55	1.182	1	0.512	0.069
15.pre.ús.cat.pati	55	1.218	1	0.459	0.062
16.post.ús.cat.classe	55	2.400	2	0.735	0.099
16.pre.ús.cat.classe	55	2.473	2	0.742	0.100
17.post.ús.cat.parella	55	3.200	3	0.678	0.091
17.pre.ús.cat.parella	55	2.455	3	0.939	0.127

Taula 3: Descriptives de percepció d'ús oral del català. Elaboració pròpia.

D'acord amb el que assenyalen les docents entrevistades, el context social i els hàbits lingüístics dels estudiants en els diferents àmbits tornen a tenir un paper important en l'explicació dels resultats sobre la percepció d'ús oral del català a casa, al pati i a l'escola: *"jo trobo també que l'ús del català aquí a Polinyà és molt reduït. Llavors, en aquest cas, la gran majoria o un percentatge molt alt d'alumnes fan servir el català només a l'escola, i només quan parlen amb el mestre. O sigui, entre ells parlen en castellà, al pati parlen en castellà, i amb la seva família també. Per tant, queda com una cosa molt acadèmica"* (D5). Aquest pensament també és recolzat per la pràctica totalitat dels infants, els quals expliquen: *"directament perquè nosaltres parlem en castellà a tot arreu, i no parlem català. Només a l'escola, i de vegades"* (A6).

Pel que fa a l'augment de la percepció d'ús del català amb la parella del programa, la majoria de tutores coincideixen a ressaltar la rellevància que cobra el fet que sigui un programa en català. A tall d'exemple, una mestra explica: *"sobretot, m'imagino que és el fet que s'han trobat l'un amb l'altre com de manera sistemàtica, i com que una de les condicions era que s'havia de parlar en català, doncs tot i que, com diu el Q*[3] *i el D, no sentin*

[3] Per preservar l'anonimat de les mestres participants, s'han substituït els noms per les seves corresponents inicials.

aquesta llengua, la senten acadèmica, però s'han vist en aquella situació que ho havien de fer. I és el que deia el Q, que entre ells no acostumen a parlar en català, però en aquest moment, com que això era un requisit, doncs s'han enfrontat i segurament s'han anat sentint més còmodes i han anat practicant això que de manera natural potser no acostumen a practicar" (D4). Addicionalment, algunes docents al·ludeixen a la possible influència que ha pogut tenir la figura docent en l'ús del català dels estudiants durant el programa: *"i sempre també una miqueta el recolzament de l'adult quan passaves pel costat. Potser els havies de recordar una miqueta de vinga va, intentem-ho en català i tal"* (D1).

De manera similar a les mestres, els estudiants reconeixen que la condició de parlar català durant les sessions de *"Llegim i escrivim en parella"* ha influït considerablement en el seu comportament. Això es veu clarament reflectit en aportacions com les següents: *"que més o menys era obligatori parlar en català"* (A3), i *"que estava tot en català"* (A6).

En referència als canvis que es podrien introduir al programa per tal que promogués millores en aquest àmbit de la recerca, l'alumnat aposta per augmentar-ne la durada: *"jo només canviaria que fos una mica més llarg"* (A6), i potenciar la col·laboració amb les famílies, amb l'objectiu de fomentar l'ús oral del català en l'entorn de la llar: *"preparar-ho a casa amb els pares, per parlar més amb la família en català"* (A3).

4.3. Comprensió oral

Respecte a la comprensió oral, els resultats indiquen que no hi ha hagut una millora estadísticament significativa en les puntuacions entre el pretest i el posttest *(Taula 4).* De fet, la mitjana passa d'un 2,091 inicial (*DE* = 1,127) a un 2,236 final (*DE* = 1,217). Consegüentment, s'evidencia com, tot i que hi ha hagut una millora, la hipòtesi 3, relacionada amb la millora de la comprensió oral dels infants després de participar en el programa, ha quedat refutada.

			Estadístic	p	Diferència de Mitjanes	EE de la diferència		Intensitat de l'efecte
CO.post	CO.pre	W de Wilcoxon	481.000 [a]	0.503	0.000	0.186	Correlació biseriada de rangs	0.117

Taula 4: Resultats de comprensió oral en català. Elaboració pròpia.

Les tutores expliquen aquests resultats fent referència a diversos factors. D'una banda, i en relació amb l'esmentat amb anterioritat sobre la forta influència del context social de Polinyà, destaquen l'escassetat d'entorns on l'alumnat pot escoltar el català: *"extrapolant una mica el que parlàvem abans, si a casa, a l'handbol, a les extraescolars, o on sigui, al pati, tampoc no estan acostumats a escoltar la llengua catalana, també potser d'alguna manera els pot influir"* (D1). D'altra banda, mencionen la poca importància que s'ha atribuït tradicionalment a aquesta habilitat lingüística en l'entorn escolar: *"la comprensió oral sempre ha costat molt. Ha costat molt perquè no es feia tampoc a les Competències Bàsiques en el seu dia, fa poc que es realitzen, i aleshores és quan s'ha començat a treballar més. Abans la comprensió oral era un dictat, omplir forats, i això al final qui té bona ortografia la té i qui no, no. Però el pillar, el captar coses, s'ha treballat des de fa poc temps relativament"* (D2). Finalment, una de les mestres assenyala la manca de treball explícit de la comprensió oral durant el programa: *"jo crec que no hem treballat la comprensió oral*

com a tal. Crec que hem treballat la lectura, la comprensió lectora i l'expressió escrita. A nivell de comprensió oral crec que s'ha de treballar d'una altra manera, si volem, si l'objectiu és millorar la comprensió oral" (D3).

Paral·lelament, l'alumnat ressalta l'ús recurrent del castellà durant les sessions de "*Llegim i escrivim en parella".* Així, un infant declara: *"al programa no tothom parlava en català tota l'estona. Hi havia gent que parlava en castellà*" (A3).

Pel que fa a les millores que es podrien implementar al programa per aconseguir avenços significatius en la comprensió oral, els estudiants proposen dur a terme més activitats en què es posi en pràctica aquesta habilitat: *"fer més comprensions orals durant el programa" (*A1), i suggereixen incorporar un suport d'àudio que ajudi als participants a millorar: *"fer més àudios en català*" (A7).

4.4. Expressió oral

Finalment, quant a l'expressió oral, els resultats evidencien que hi ha hagut una millora estadísticament significativa ($p < .001$) en les puntuacions entre el pretest i el posttest, amb una mida de l'efecte elevada *(Taula 5).* Això també es veu reflectit en la comparativa entre la mitjana inicial, que és de 100,626 (*DE* = 33,681), i la final, la qual se situa en 112,265 (*DE* = 33,468).

			Estadístic	p	Diferència de Mitjanes	EE de la diferència		Intensitat de l'efecte
WCPM.post	WCPM.pre	W de Wilcoxon	1319.000	< .001	11.914	3.619	Correlació biseriada de rangs	0.713

Taula 5: Resultats d'expressió oral en català. Elaboració pròpia.

Partint d'aquesta base, s'afirma que la hipòtesi 4, vinculada a la millora de l'expressió oral dels estudiants amb majors dificultats en l'ús oral del català després de participar en el programa, s'ha complert totalment.

Segons afirmen la majoria de les mestres, aquests resultats són fruit, en part, de les oportunitats de què ha disposat l'alumnat per posar en pràctica la llengua catalana durant el programa: *"crec que també l'hàbit d'escoltar, de parlar amb el seu company en català i tal fa que després, a l'hora de... si has sentit molt, t'expresses molt millor. Vull dir, que és una miqueta de retroalimentació que tenen entre ells"* (D2). En la mateixa línia, una de les tutores adverteix la importància de la lectura en veu alta i de la interrelació de les diferents habilitats lingüístiques: *"al final, la lectura et porta a millorar tot, és a dir, millorar l'expressió escrita, millorar l'expressió oral... al final et porta a millorar"* (D3).

Estretament relacionat amb això i, alhora, amb un dels aspectes mencionats amb anterioritat, algunes docents subratllen la influència del fet de ser un programa en català: *"va lligat una mica amb el que parlàvem abans, com que s'han trobat en aquesta situació i ha estat un repte per a ells, doncs el fet de posar-se en allò, doncs al final s'han deixat anar i han anat practicant. I per això, en principi, suposo que han millorat l'expressió oral en català, perquè s'han enfrontat i han vist que no passava res"* (D4).

Aquest mateix punt de vista és recolzat per la pràctica totalitat dels infants. Així, un dels estudiants explica: *"perquè cada dia parlàvem en català"* (A6). A més, també atribueixen un pes important a les oportunitats que han tingut per practicar la lectura en veu alta: *"perquè havíem de llegir en veu alta, tant el tutor com el tutorat*" (A3).

Un altre motiu defensat tant pel professorat com per l'alumnat remet als beneficis de l'estructura de la parella i, per tant, de la tutoria entre iguals, com ara la comoditat, la confiança o l'atenció personalitzada: *"sempre és més fàcil pifiar-la, anem a dir-ho així, amb un company, que es recondueix ràpid i no passa res que amb l'adult, perquè tenen molt el cap ficat en el tema notes, en el saber si ho he fet bé o no ho he fet bé, si el mestre m'ha dit, i tot això els condiciona molt. Hi ha nens que no parlarien en tot un curs escolar si tu no els convides a parlar, i no parlarien, i estan allà, però clar, jo crec que bé per això, i amb els seus companys no paren de xerrar, les mateixes persones"* (D2). D'igual manera, un infant argumenta: *"perquè si per exemple un s'equivocava, l'altre podia ajudar-lo personalment sense haver de ser un grup, que quan un té un dubte potser no el diu o s'equivoca i el mestre no el pot ajudar perquè té massa alumnes"* (A3).

Íntimament relacionat amb l'explicat, les tutores fan referència a un altre aspecte del programa que ha pogut incidir sobre la millora de l'expressió oral dels estudiants, i és la coavaluació de l'ús oral del català durant les sessions: *"sí, i també potser com s'havien d'avaluar un a l'altre, si havia parlat amb freqüència o no el català, potser això també era com un, ostres, vull que a l'avaluació m'ho posin bé, doncs potser faig una miqueta més l'esforç per millorar aquesta expressió oral"* (D1).

A banda dels elements propis del programa *"Llegim i escrivim en parella",* les docents entrevistades han mencionat altres activitats d'aula que poden haver influït en els resultats, com ara les exposicions: *"per exemple, les presentacions orals. Clar, a l'hora d'expressar-te oralment, els dones una pauta, un guió. Sobretot, el que més per mi és fonamental és que aprenen molt dels companys, de com s'estructuren un guió, de com parlen, de la postura corporal, del llenguatge corporal. D'això aprenen molt. I crec que una part és l'expressió oral. És molt important, perquè agafen models"* (D2). Una altra mestra, destaca el paper dels moments d'assemblea: *"quan fem el moment de conversa en grup sí que és una condició, en principi, que parlin, que s'expressin en català. Després entre ells, com deia abans el Q i el D, parlen, doncs com se senten còmodes, però en el moment de conversa en grup sí que pensem que hi hem donat com importància a això, que s'expressin en català"* (D4). Finalment, fan esment de la metodologia de treball per projectes que segueixen a l'escola: *"a l'espai lingüístic de cada projecte, totes les activitats que desenvolupen són, menys el projecte de pintors que sí que era en castellà, perquè un projecte el fem en castellà, la resta, com diuen ells, treballen en tots aquests aspectes en relació amb el català"* (D4).

Per la seva banda, els infants també assenyalen les presentacions orals, i afegeixen: *"fer proves de comprensió oral que surten a les competències bàsiques"* (A3), i la lectura compartida i en veu alta a classe: *"la lectura col·lectiva, en què un llegeix una part d'un llibre, i després un altre, i així"* (A1).

En darrera instància, quant als canvis que es podrien incorporar al programa per promoure més millores en aquest àmbit de la recerca, les tutores recomanen incrementar i diversificar les activitats, l'espai i el temps dedicats a la pràctica explícita

de l'expressió oral, així com seleccionar temes que siguin més propers a l'alumnat: *"si es pretén millorar l'expressió oral, llavors hauríem de fer unes altres situacions" (...) "Clar, o temes quotidians, que ells puguin parlar sobre aquell tema, en comptes d'escriure, dedicar el temps a parlar"* (D3).

5. Conclusions

Tal com s'ha presentat en l'anterior apartat, els resultats obtinguts en relació amb les actituds lingüístiques de l'alumnat identificat amb majors dificultats en l'ús oral del català no s'han vist modificades de manera significativa després de la realització del projecte. Això sembla explicar-se pel fet que es tracta d'un constructe que es configura des de les primeres edats a través de les vivències i les relacions interpersonals, i que comença a prendre un caràcter més sòlid i estable cap als deu anys. Aquestes conclusions es corresponen amb estudis anteriors que presenten les actituds lingüístiques com quelcom que es defineix, s'ajusta i es canvia a través de la interacció entre les característiques individuals i les interaccions socials (Baker, 1992, citat a Lapresta et al., 2007). En aquest sentit, i en la línia del que han indicat les docents i els infants entrevistats, s'evidencia la importància del context en què s'emmarca l'escola on s'ha dut a terme el programa, eminentment castellanoparlant. Dit d'una altra manera, s'erigeix en un element essencial en la definició de les actituds i els usos lingüístics dels participants.

A banda de l'esmentat, aquests resultats estan íntimament relacionats amb un altre aspecte que ja han destacat estudis anteriors (Huguet, 2001; Lapresta et al., 2016; Madariaga et al., 2016), i és la rellevància de la llengua materna en el desenvolupament de les actituds lingüístiques. En efecte, la llengua d'origen influeix enormement en la manera en què els estudiants es relacionen amb les llengües que són diferents de la familiar, com pot ser en aquest cas el català. D'igual manera, la família és l'agent que té una major influència en la configuració de les actituds dels infants (Janés, 2006, citat a Gracia, 2012), principalment a través dels valors que implícitament o explícitament s'aboquen sobre les llengües i els seus parlants en el context familiar, així com pel rol actiu o passiu dels progenitors en la motivació per l'aprenentatge d'altres llengües per part dels seus descendents (Lapresta et al., 2016). Com a resultat, es constata la dificultat d'incidir sobre les actituds i els usos lingüístics dels estudiants a través de la realització del programa, sobretot si es té en compte que s'ha implementat durant un període de temps relativament curt i d'una forma poc sistemàtica.

No obstant això, algunes declaracions dels estudiants en què afirmen haver experimentat un notable increment de la seguretat, la confiança i la comoditat a l'hora d'emprar oralment el català després d'haver participat en el programa donen a entendre que les actituds i l'aprenentatge lingüístic s'influencien mútuament. Així doncs, sembla que el context social i la condició lingüística familiar són elements condicionants, però no determinants, en la configuració de les actituds lingüístiques. Aquests resultats concorden amb estudis preliminars que postulen que les actituds i l'aprenentatge lingüístic es determinen respectivament i són causa i conseqüència de forma recíproca (Baker, 1992, citat a Lapresta et al., 2007).

Pel que fa a la segona de les variables objecte d'estudi, la percepció d'ús oral del català de l'alumnat, els resultats obtinguts han confirmat parcialment l'esperat. Més concretament, no s'han trobat canvis significatius en la percepció d'ús oral a casa, al pati i a classe, però, en canvi, sí que se n'han observat en l'àmbit de la parella. Això sembla estar estretament relacionat amb l'anteriorment esmentat, és a dir, amb les actituds i els hàbits lingüístics que han adquirit els infants des de petits, arran de l'experiència i la socialització primària. En efecte, la pràctica totalitat de participants en la recerca han afirmat utilitzar el castellà com a llengua principal de comunicació en tots els àmbits fora de l'ens educatiu, i han demostrat fonamentar el seu aprenentatge i ús del català en una motivació instrumental, és a dir, basada en criteris de practicitat. A més, aquesta motivació ha resultat ser, en la gran majoria dels casos, força baixa, de la mateixa manera que la percepció d'utilitat de la llengua catalana més enllà de la institució escolar.

Partint d'aquesta base, és interessant mencionar com els resultats es corresponen amb estudis previs que demostren l'elevada compartimentació dels espais d'aprenentatge i ús del català i del castellà, així com les diferents connotacions que els caracteritzen (Woolard, 2003; Pujolar 1997, 2001; Lapresta et al., 2008, citat a Flors, 2016). Així doncs, mentre el castellà és valorat com una llengua amb prestigi i pròpia dels espais d'interacció entre iguals, el català és concebut com una llengua purament acadèmica i institucional. A més, l'ús d'aquesta llengua per part de l'alumnat sembla anar normalment acompanyat d'un sentiment d'obligatorietat que acaba repercutint sobre l'interès per aprendre-la i utilitzar-la.

Malgrat la dificultat d'arribar a incidir en l'ús oral del català fora de l'àmbit escolar, convé ressaltar que els resultats són prometedors i de gran interès per a la comunitat educativa, ja que evidencien com és possible potenciar l'aprenentatge i l'ús oral de la llengua catalana entre els infants amb majors dificultats en aquesta àrea si es reserven espais per a tal efecte i es preparen ambients estructurats d'aprenentatge entre iguals en què l'alumnat se senti còmode i segur per utilitzar aquesta llengua. De la mateixa manera, i en la línia del que es procura fer des del programa *"Llegim i escrivim en parella",* és fonamental que es promoguin situacions d'intercanvi lingüístic que siguin significatives i estimulants (Lapresta et al., 2007), amb la finalitat que els estudiants puguin esdevenir competents lingüísticament en la utilització del català.

Amb l'objectiu d'aconseguir resultats encara més positius en aquest àmbit, resultaria interessant incrementar la durada del programa i, tal com han suggerit alguns infants, incorporar la col·laboració amb les famílies en la preparació i la realització dels fulls d'activitats, per tal d'intentar portar l'ús oral del català un pas més enllà i fer-lo extensible al context de la llar. En aquest sentit, convé especificar que, de fet, el programa proposa la participació de les famílies com a tutors de lectura de l'alumnat des de casa (Blanch et al., 2013), encara que l'escola en què s'ha dut a terme la recerca no ho ha implementat. I és que potser la clau està a crear i anar estenent espais segurs i confortables que permetin atrevir-se -en un primer moment- i consolidar les oportunitats d'expressar-se oralment en català.

Respecte a la comprensió oral, convé especificar que la hipòtesi inicial ha quedat refutada, en tant que no s'han observat canvis estadísticament significatius en la millora

d'aquesta destresa lingüística per part dels participants. Aquest fet pot explicar-se, en part, per la curta durada del programa i per l'ús recurrent del castellà per part d'alguns infants en la interacció amb els seus companys/es.

Addicionalment, cal mencionar la possibilitat que els resultats estiguin relacionats amb la falta d'un tractament intensiu i metòdic de la comprensió oral. I és que, si bé és cert que durant les sessions de *"Llegim i escrivim en parella"* l'alumnat ha gaudit de multitud d'oportunitats per posar en pràctica aquesta habilitat amb els seus iguals en el marc de discursos autèntics i significatius, no s'ha abordat com un objectiu pròpiament dit i, per tant, no s'ha arribat a exercitar de forma explícita i sistemàtica. Convé destacar que aquesta mateixa situació s'extrapola a la resta d'activitats d'aula que acostumen a dur-se a terme per treballar la competència oral en el context escolar, ja que es tendeix a pensar que el simple fet de sentir algú parlant en català portarà els estudiants a millorar la seva capacitat per fer-ho de forma activa, comprensiva i analítica (Cassany, 2020).

Per tal de millorar aquest aspecte, seria convenient augmentar la durada del programa i introduir algun suport auditiu a les activitats, de manera que l'alumnat, a banda de practicar la seva lectura i escriptura pogués posar a prova la seva comprensió oral amb pràctiques estructurades i formalitzades.

En darrera instància, les evidències recollides indiquen que s'ha confirmat la darrera hipòtesi de la recerca, relacionada amb la millora de l'expressió oral en català dels infants després d'haver participat en el programa. Això sembla ser resultat de l'ampli ventall d'oportunitats que s'han proporcionat als estudiants per llegir en veu alta i de forma col·lectiva, així com per utilitzar oralment aquesta llengua, en activitats rellevants, on tant tutor com tutorat han hagut d'intervenir per construir conjuntament el coneixement. I és que, en la línia del que defensa Gràcia (2020), els infants aprenen a parlar i a comunicar-se gràcies a la seva dotació genètica, però principalment ho fan a causa de les interaccions que estableixen amb les persones del seu entorn més pròxim.

Partint d'aquesta base, s'evidencia com els moments de conversa entre iguals que s'han generat durant les sessions tenen un elevat potencial formatiu i incideixen de manera molt positiva sobre l'aprenentatge dels estudiants. Aquestes conclusions estan en consonància amb autors com Vilà i Vila (1994), els quals afirmen que per promoure la millora de l'ús i el domini oral de la llengua cal crear situacions reals de comunicació en què els infants hagin de fer-la servir la per transmetre les seves opinions, pensaments, creences i intencions a uns oients concrets i en una situació determinada.

Alhora, aquests resultats també semblen haver estat fruit de l'ambient de comoditat i seguretat generat a la parella i per la condició de ser un programa en català, així com per l'elevada estructuració que caracteritza les activitats desenvolupades en el seu marc, ja que han possibilitat que els tutors poguessin preparar prèviament les seves intervencions i, al mateix temps, que els tutorats tinguessin la possibilitat de rebre feedback directe sobre l'adequació i la precisió de les seves aportacions. Per tal d'incrementar i rendibilitzar aquest aprenentatge, seria molt positiu incorporar al programa un arxiu d'àudio, com el que s'utilitza al "*Reading in pairs",* amb què els tutors tinguessin l'opció d'escoltar la lectura en veu alta del text de cada full d'activitats per part d'una persona experta. D'aquesta manera, disposarien d'un model d'elevada correcció

lingüística i el podrien utilitzar de referència per perfeccionar la seva expressió oral i ajudar a millorar la del seu company/a.

Si bé és cert que els resultats obtinguts són esperançadors, han de ser considerats amb certes precaucions, ja que, tal com han reconegut els estudiants i les tutores durant les entrevistes, poden explicar-se també per altres activitats que s'han dut a terme a la mateixa escola on s'ha desenvolupat la recerca i en el mateix període en què s'ha implementat el programa, com ara exposicions orals, assemblees i rotllanes, simulacres de Competències Bàsiques o dinàmiques de lectura col·lectiva, entre altres. Això es justifica pel fet que, en no tenir grup de comparació, no és possible saber amb total seguretat si les conclusions obtingudes són fruit del programa o si s'han vist influenciades per altres elements.

També cal tenir en consideració algunes limitacions de la pròpia recerca, com ara el fet d'haver avaluat l'expressió oral dels infants a través de la lectura d'un text en veu alta i no pas en un entorn de conversa en què l'alumnat hagués de fer ús de la llengua catalana de manera natural, interactuant amb iguals i parlant sobre un tema que els fos proper i rellevant, per exemple. En la mateixa línia, la prova de comprensió oral s'ha basat en una activitat tipus test, la qual, tot i estar pensada expressament per avaluar aquesta habilitat lingüística en estudiants, ha distat molt de reproduir una situació autèntica i significativa en què veritablement es reflecteixi la capacitat dels infants per escoltar comprensivament i analíticament una conversa en català.

A més a més, la mostra que s'ha utilitzat per dur a terme l'estudi ha estat poc representativa com per poder extrapolar i generalitzar els resultats assolits. D'igual manera, el programa s'ha dut a terme durant un període relativament curt de temps, al llarg del qual, a més, s'han anat succeint diversos imprevistos que han alterat el calendari, l'organització i el desenvolupament de les sessions.

Tot i això, és possible entendre que el programa *"Llegim i escrivim en parella"* promou la millora de la competència oral en català de l'alumnat identificat amb majors dificultats, incidint principalment sobre l'àmbit de l'expressió oral. Aquestes conclusions resulten ser molt rellevants educativament parlant, sobretot en el context en què es troba el coneixement i l'ús oral d'aquesta llengua en l'actualitat entre els infants escolaritzats a Catalunya. En efecte, d'acord amb l'informe publicat pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE) sobre la síntesi dels resultats de la prova de sisè d'educació primària del curs 2021-2022 (CSASE, 2022), les puntuacions mitjanes globals de la competència en llengua catalana dels estudiants d'educació primària han patit una forta davallada en els darrers anys. Més concretament, la diferència entre l'any 2022 i el 2021 és de quatre punts i, juntament amb l'àrea de matemàtiques, presenten els resultats més baixos d'entre totes les avaluades. A més, el percentatge d'estudiants situats al nivell baix d'assoliment d'aquesta competència se situa en un 16,6% quan, segons el CSASE, hauria de ser inferior al 15%. Aquest percentatge també és superior respecte a l'obtingut en les dues darreres edicions de les proves (12,8%, el 2019 i 12,3% el 2021), amb un augment de més d'un 4%.

En aquest sentit, es constata com les evidències aconseguides poden erigir-se en un bon punt de partida per animar als centres educatius a implementar programes de tutoria

entre iguals com el que ha protagonitzat aquest estudi amb l'objectiu de promoure la millora en l'aprenentatge i l'ús oral del català, una llengua que es troba en una situació complexa i que requereix actuacions urgents i eficients.

Paral·lelament, resulta indispensable continuar indagant i complementar els resultats d'aquesta recerca amb altres possibles futures investigacions que analitzin si existeixen diferències significatives entre les millores dels infants que han desenvolupat el rol de tutor i el de tutorat, o bé si succeeix en el cas dels infants nouvinguts, en comparació amb els que han nascut i crescut a Catalunya. Addicionalment, convindria estudiar el comportament dels estudiants catalanoparlants, quan tenen com a parella un company/a que fa poc ús oral del català. També seria interessant obtenir gravacions de la interacció entre les parelles durant el desenvolupament de les sessions del programa per poder analitzar-les i verificar en quins moments hi ha un major ús del català per part de l'alumnat i en quins altres recorren al castellà, així com els motius que rauen a la base d'aquestes decisions i usos lingüístics.

Es tracta, en definitiva, de continuar avançant en aquesta línia per poder comprovar quins són els aspectes del programa *"Llegim i escrivim en parella"* que incideixen més positivament sobre l'aprenentatge del català, amb l'objectiu de poder reforçar amb més evidències els resultats obtinguts i intentar que experiències com la que s'ha presentat en aquesta recerca serveixin de motivació al professorat per poder incorporar la tutoria entre iguals en la seva pràctica habitual de l'aula i promoure així l'augment del coneixement i l'ús oral del català entre l'alumnat.

6. Consideracions finals

Després d'haver finalitzat el Treball de Fi de Grau, considero que ha estat una experiència única que m'ha fet créixer i progressar en tots els àmbits. Això s'explica per diverses raons.

En primer lloc, penso que dur a terme aquest projecte ha representat una gran oportunitat per poder posar en pràctica les capacitats que he adquirit al llarg del grau, principalment en relació amb la gestió del coneixement i la transferència d'aquest saber a situacions i contextos reals com ha sigut, en aquest cas, la realització d'una recerca autèntica i fonamentada en una necessitat real i actual. Altres competències que també han jugat un paper important en aquesta tasca han estat la resolució de problemes i dificultats; la reflexió i la investigació sobre temes de rellevància científica, social i acadèmica; el treball i la presa de decisions de forma autònoma; i la col·laboració amb diferents professionals dins l'àmbit educatiu.

En segon lloc, crec que el fet d'haver desenvolupat un TFG de recerca m'ha permès descobrir una àrea vinculada amb el sector de l'educació que m'era totalment desconeguda fins al moment. En efecte, gràcies a aquest projecte he pogut vivenciar en primera persona els procediments propis de la investigació educativa i valorar veritablement la importància d'aquesta activitat, en tant que essencial per poder analitzar els processos d'E-A i millorar-los a través de dissenyar propostes originals, innovadores

i transformadores que permetin avançar progressivament cap a una educació de major qualitat.

Finalment, i a banda dels aprenentatges acadèmics i professionals esmentats, he d'admetre que aquest projecte també m'ha ajudat a evolucionar en l'àmbit personal. Més concretament, m'ha portat a confiar una mica més en mi mateixa i a valorar i apreciar el treball realitzat, en comptes de menysprear-lo o titllar-lo d'insuficient de manera constant. En altres paraules, m'ha ajudat a situar l'exigència i el perfeccionisme com a aliats i no com a enemics, i això m'ha permès gaudir i aprendre de cada passa i de cada tram del camí.

7. Referències bibliogràfiques

Bigas, M.; Camps, A.; Camps, M.; i Milián, M. (1989). *L'ensenyament de l'ortografia*. Graó.

Blanch, S.; Duran, D.; Valdebenito, V.; i Flores, M. (2013). The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence. *European Journal of Psychology of Education*, *28*(1), 101-119.

Camps, A. (1989). Funcions i aprenentatge del llenguatge oral a l'escola. *Perspectiva escolar*, *131*,10-16.

Cassany, D. (2020). Ensenyar a parlar?...segur! I també a escoltar!. *Tenim la Paraula*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Recuperat de: https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/2871/ensenyar_parlar_segur_tambe_escoltar_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Castelló, M. (2008). Escribir para aprender: estrategias para transformar el conocimiento. *Aula de innovación educativa*, *175*,15-21. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/39401151_Escribir_para_aprender_estrategias_para_transformar_el_conocimiento

Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed_methods approaches (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Recuperat de: https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2022). *Quaderns d'avaluació. 54 - L'avaluació de sisè d'educació primària 2022*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Recuperat de: http://csda.gencat.cat/web/.content/home/arees-actuacio/publicacions/quaderns-avaluacio/quaderns-avaluacio-54/quaderns-avaluacio-54.pdf

Cros, A.; i Vilà, M. (1997). La llengua oral: propostes per a l'avaluació. En B. Caballero, A. Camps, C. Corral, A. Cros, M. Gil, O. Guasch, J. Jorba, M. Milian, T. Ribas, E. Sánchez, N. Sanmartí, M. Soliva, M. Vilà (Eds.), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua* (187-209). Graó.

Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya (2020). *El procés lector*. Equip LIC del Vallès Occidental. Recuperat de: https://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/lectura/impulslectura/materialsformacio/saber-llegir/cm-cs-eso/documents/DOSSIER_proces_lector_200320_c_ac.pdf

Duran, D. (coord.); 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.; i Flores, M. (2013). Influencia de la tutoría entre iguales en el desarrollo de la comprensión y el autoconcepte lector. *Revista Investigación en la Escuela, 81*, 67-78. Recuperat de: https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6899/6102

Flors, A. (2016). Joves i llengües a Catalunya. Un estat de la qüestió. *Linguapax Review 2015: El paper dels joves en la revitalització lingüística*, *3,* 11-29. Recuperat de: http://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2016/01/LinguapaxReview2015.pdf#page=12

Fons, M. (2006). La complexitat de l'ensenyament inicial de l'escriptura. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, *40*, 11-19.

Gil, M.R.; i Reyes, L. (2016). La revisió de l'escriptura al cicle inicial. *Articles: revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, *68*, 26-33.

Gonzàlez, I.; Pujolar, J.; Font, A.; i Martínez, R. (2014). *Llengües i Joves. Usos i percepcions lingüístiques de la joventut catalana.* Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família.

Gracia, J.C. (2012). *Un estudio sociolingüístico sobre el catalán: Los efectos de la inmersión lingüística* (tesis de mestria no publicada). Universitat de Dalarna. Recuperat de: https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:535330/FULLTEXT02

Gràcia, M. (2020). Parlar per comunicar-nos (el llenguatge conversacional). *Tenim la Paraula*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Recuperat de: https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/2872/parlar_comunicar_llenguatge_conversacional_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Graham, S.; i Harris, K. (2016). A path to better writing: Evidence-based practices in the classroom. *The Reading Teacher*, *69*(4), 359-365. DOI:10.1002/trtr.1432

Huguet, A. (2001). Lenguas en contacto y educación: influencia del prestigio de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los escolares. *Revista de educación,* (326), *355-371*. Recuperat de: https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/45975/re2001Huguet.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Institut d'Estadística de Catalunya (2023). El municipi en xifres. Polinyà (Vallès Occidental). Recuperat de: https://www.idescat.cat/emex/?id=081672&lang=es

Institut d'Estadística de Catalunya (2013). Els usos lingüístics de la població de Catalunya. Resultats de l'Enquesta d'usos lingüístics de la població 2013. Recuperat de: https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/altres/arxius/eulp2013_fullet.pdf

Institut d'Estadística de Catalunya (2018). Els usos lingüístics de la població de Catalunya. Resultats de l'Enquesta d'usos lingüístics de la població 2018. Recuperat de: https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/dades_i_estudis/poblacio/Enquesta-EULP/Enquesta-dusos-lingueistics-de-la-poblacio-2018/

Lapresta, C.; Chireac, S.M.; Huguet, A.; Janés, J.; Navarro, J.L.; Querol, M.; i Sansó, C. (2007). *Actitudes lingüísticas, escuela e inmigración: los escolares ante la diversidad lingüística y cultural*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación. Recuperat de: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/83870

Lapresta, C.; Huguet, A.; Janés, J.; i Querol, M. (2016). Actitudes lingüísticas del alumnado en contextos plurilingües y pluriculturales. El caso de Cataluña. En E. Díez.Itza (Ed.), *Estudios del desarrollo del lenguaje y educación* (219-228). Instituto de Ciencias de la Educación – Universidad de Oviedo. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/346031655_Actitudes_linguisticas_del_alumnado_en_contextos_plurilingues_y_pluriculturales_El_caso_de_Cataluna

Madariaga, J.M.; Huguet, A.; i Janés, J. (2016). Language attitudes in Catalan multilingual classrooms: educational implications. *Language and Intercultural Communication*, *16*(2), 216-234. DOI:10.1080/14708477.2015.1118111

Minguela, M.; i Solé, I. (2011). Comprenc el que llegeixo?. *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, *53*, 35-44.

Oller, M. (2017). Reading in Pairs Programme: How Students Can Improve EFL by Working Cooperatively. *APAC Journal, 84,* 7-11.

Pérez, C. (2009). La lengua oral en la enseñanza: propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales. *Didáctica. Lengua y literatura, 21,* 297-318. Recuperat de: https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110297A/18876

Valdebenito, V.; i Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva educacional,* *52*(2), 154-176. Recuperat de: https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328170008.pdf

Vilà, M.; i Castellà, J. M. (2020). La llengua oral, objecte d'aprenentatge. *Tenim la Paraula*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Recuperat de: https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/2881/llengua_oral_objecte_aprenentatge_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vilà, M.; i Vila, I. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, lenguaje y educación*, *6*(3), 45-54. DOI:10.1174/021470394321466873

Williams, J.; Skinner, H.; Floyd, R.; Hale, A.; Neddenriep, C.; i Kirk, E. (2011). Words correct per minute: the variance in standardized reading scores accounted for by reading speed. *Psychology in the Schools, 48*(2), 87-101. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/230381305_Words_correct_per_minute_The_variance_in_standardized_reading_scores_accounted_for_by_reading_speed

Zariquiey, F. (2016). *Guía para diseñar y gestionar una red de aprendizaje cooperativo.* Colectivo Cinética. Recuperat de: https://www.colectivocinetica.es/media/cinetica-guia-red-aprendizaje-cooperativo.pdf

8. Annexos

Annex 1. Qüestionari actituds lingüístiques i usos del català

QÜESTIONARI ACTITUDS LINGÜÍSTIQUES I ÚS SOCIAL DEL CATALÀ

1. **Quin curs fas?** .....

2. **On vas néixer?**

   a. Catalunya

   b. Illes balears o País Valencià

   c. Resta de l'estat espanyol

   d. Altres: (país) ……

3. **Si no has nascut a Catalunya, quin any o curs vas arribar?** .....

4. **On va néixer el teu pare?**

   a. Catalunya

   b. Illes balears o País Valencià

   c. Resta de l'estat espanyol

   d. Altres: (país) ……

5. **Sap parlar el català, ell?**

   Gens — Poc — Bastant — Molt

6. **En quina llengua parles normalment amb el teu pare?**

   ☐ En català ☐ En castellà ☐ Altres: ……

7. **On va néixer la teva mare?**

   a. Catalunya

   b. Illes balears o País Valencià

   c. Resta de l'estat espanyol

   d. Altres: (país) ……

8. Sap parlar el català, ella?

Gens Poc Bastant Molt

9. En quina llengua parles normalment amb la teva mare?

☐ En català ☐ En castellà ☐ Altres: ……

10. Entens el català parlat?

Gens Poc Bastant Molt

11. Saps parlar en català?

Gens Poc Bastant Molt

12. Saps escriure en català?

Gens Poc Bastant Molt

13. Saps llegir en català?

Gens Poc Bastant Molt

14. Amb quina freqüència parles en català a casa?

Gens Poc Bastant Molt

15. Amb quina freqüència parles en català al pati de l'escola?

Gens Poc Bastant Molt

16. Amb quina freqüència parles en català a classe?

Gens Poc Bastant Molt

17. Amb quina freqüència parles en català amb el teu company/a de "Llegim i escrivim en parella"?

Gens Poc Bastant Molt

18. Creus que et serà útil saber parlar i escriure el català?

Gens Poc Bastant Molt

19. És agradable aprendre català?

Gens Poc Bastant Molt

20. Penses que hauríem d'esforçar-nos tots per utilitzar més el català?

Gens Poc Bastant Molt

21. Creus que és més important aprendre anglès o francès que català?

Gens Poc Bastant Molt

22. Creus que, per viure en un lloc de parla catalana, l'has de conèixer, estudiar i parlar?

Gens Poc Bastant Molt

23. Penses que el català només haurien d'estudiar-lo aquells que tenen el català com a llengua familiar?

Gens Poc Bastant Molt

24. Creus que el català és una llengua que sona bé?

Gens Poc Bastant Molt

25. T'agrada (o t'agradaria) parlar en català.

Gens Poc Bastant Molt

26. T'agrada sentir parlar en català?

Gens Poc Bastant Molt

Annex 2. Prova d'avaluació de la comprensió oral

Comprensió oral **Part A**

Aquesta part consta de cinc exercicis. Per a cada exercici, primer escoltareu el text, després llegireu la pregunta i tornareu a escoltar el text. Heu de marcar amb una X la solució correcta (a, b o c) a cada pregunta en el quadern de respostes. Només hi ha una resposta correcta per a cada exercici.

Fitxer d'àudio: cliqueu **aquí** per escoltar el text.

Exercici 1

01.

Un locutor de ràdio llegeix una notícia.

Segons el locutor...

a) al Palau de la Música comença una nova temporada del taller adreçat a bebès.

b) *Com més d'hora millor* és un espectacle que necessita de la col·laboració activa dels pares.

c) per participar en el taller no cal tenir cap tipus de formació musical.

Exercici 2

02.

Una senyora fa una consulta al seu centre de salut.

La senyora no vol canviar de metge perquè...

a) té por que el nou metge desconegui el seu cas.

b) només pot anar a la consulta a la tarda.

c) està encantada amb el tracte de la doctora actual.

Exercici 3

03.

Sentiu una intervenció.

Qui parla?

a) Un representant de l'Ajuntament.

b) El presentador d'un telenotícies.

c) Un expert en sanitat pública.

Exercici 4

04.

Pare i filla comenten una qüestió laboral.

La noia es mostra...

a) amb reserves respecte el ritme de canvis a l'empresa.

b) preocupada per la possibilitat de perdre la feina.

c) insegura respecte al futur comercial de l'empresa.

Exercici 5

05.

Una noia ensenya la casa a un amic.

Quins canvis ha fet al menjador?

a) L'ha ampliat i pintat.

b) L'ha pintat i ha canviat de lloc els mobles.

c) L'ha ampliat i ha comprat mobles nous.

Annex 3. Text per a l'avaluació de l'expressió oral

UNA IDEA QUE FA AIGÜES

El timbre sona tres cops. En Pol s'ha quedat amb els ulls clavats a l'agenda mentre els seus companys i companyes de sisè arrosseguen les cadires i s'aixequen. Amb lletra petita hi ha escrita la feina. La Catalina els ha demanat que pensin en un projecte de final de trimestre i de seguida se li ha acudit que podria construir un vaixell pirata. Però la idea ha fet aigües quan la mestra ha dit que haurien de triar algú de la família que els ajudés a dur-lo a terme.

Per les finestres entren les converses dels que esperen a la porta de l'escola de Rissar de Mar.

–Que no reculls? Vinga, que marxem! –li diu la Carlota.

En Pol entafora l'agenda i dos llibres dins de la motxilla. Es gira cap a l'amiga del darrere i li pregunta amb els ulls rodons ben oberts:

–Anem a l'espigó?

–Ja m'agradaria. Em ve a buscar el meu avi i m'acompanya al dentista, que... avui em toca tortura –diu la Carlota.

–Oh... Llàstima. Fa vent i les onades picaran fort contra les roques –explica en Pol tot penjant-se la motxilla a l'espatlla dreta.

–Maleïts ferros! –es lamenta la Carlota mentre comencen a baixar les escales.

–Un altre dia hi anem! –la consola en Pol, que li regala un somriure que mostra la separació de les dues incisives superiors centrals i comença a xiular.

Annex 4. Taula per a l'anàlisi de les entrevistes

Actituds lingüístiques

- *Quins elements del programa han contribuït a modificar les actituds dels participants envers l'aprenentatge d'aquesta llengua? Quins ho han obstaculitzat?*

Entrevistes infants

Categoria	Definició	Exemples	Freqüència
Durada del programa	Es refereix a aquelles intervencions relacionades amb la quantitat de sessions de *"Llegim i escrivim en parella"* que s'han dut a terme i, per tant, al període de temps durant el qual s'ha implementat el programa.	A3: *"ha sigut una mica curt"*	1

Entrevistes docents

Categoria	Definició	Exemples	Freqüència
Pes del context social i dels hàbits adquirits en els diferents àmbits (escola, família, carrer...)	Està vinculat a aquelles aportacions que giren al voltant de l'enorme influencia que té el context social i els hàbits que es construeixen des de la primera infància sobre l'ús d'una	D2: *"jo no crec que obstaculitzi res, sinó que ells tenen un hàbit molt adquirit al final, i que per molt que tu parlis català i la llengua vehicular de l'escola sigui de català, i... però ho tenen molt*	1

	determinada llengua. En aquest sentit, destaquen la importància de la llengua materna i la percepció del català com una llengua vinculada exclusivament a l'ens escolar.	*adquirit de sempre"* D2: *"clar, pensa que des de P3 o abans, els nens que estan escolaritzats i tal parlen en castellà entre ells, en el context social de Polinyà, i crec que és això, no és que sigui el programa que obstaculitzi res, sinó el seu dia a dia i les seves maneres de..."*	
Durada del programa	Es refereix a aquelles intervencions relacionades amb la quantitat de sessions de *"Llegim i escrivim en parella"* que s'han dut a terme i, per tant, el període de temps durant el qual s'ha implementat el programa.	D2: "*si em diguessis, jo què sé, el programa dura més, no? Però clar, en qüestió de tan poc temps, canviar un hàbit d'anys, jo crec que és molt complicat, i més quan el context social és aquest"* D3: *"el que jo crec és que al final el programa han sigut poques sessions. La millora és que gairebé, no sé exactament si hi ha millora en alguna cosa, però realment és difícil. Perquè han sigut poques sessions. Antigament, quan fèiem el Llegim en parella i fèiem les vint i algo sessions, no sé si eren 12 o*	2

		14 aquí a l'escola i després a casa, llavors sí que es veia aquesta evolució en comprensió lectora. Però ara, són més de quatre sessions, però en quatre lectures o expressions escrites és difícil que pugui haver aquesta millora"	

Ús del català

- *Quins elements del programa han contribuït a millorar i incrementar la percepció d'ús d'aquesta llengua dels participants? Quins ho han obstaculitzat?*

- *Considereu que hi ha hagut activitats, a banda de les incloses dins del programa, que han pogut influir en l'obtenció d'aquests resultats?*

<u>Entrevistes infants</u>

Categoria	Definició	Exemples	Freqüència
Obligatorietat d'utilitzar el català durant el programa	Remet als comentaris vinculats a la possibilitat que les millores en els resultats estiguin relacionades amb l'obligatorietat d'utilitzar el català pel fet de ser un programa acadèmic que pretén promoure	A3: *"que més o menys era obligatori parlar en català"* A6: *"que estava tot en català"*	2

	l'aprenentatge en aquesta llengua.		
Pes de la llengua materna	Fa referència a aquelles intervencions que ressalten la importància que pren la llengua materna a l'hora de comunicar-se i relacionar-se amb els altres.	A3: *"perquè gairebé tothom té una llengua materna, que és la castellana"* A6: *"directament perquè nosaltres parlem castellà a tot arreu, i no parlem català. Només a l'escola, i de vegades"*	2
Beneficis de l'estructura de la parella	Al·ludeix a les aportacions que relacionen les millores trobades amb els beneficis derivats del treball en parella i, per tant, de la tutoria entre iguals, com ara la comoditat, la confiança o la seguretat.	A2: *"sí, era més còmode"*	1

<u>Entrevistes docents</u>

Categoria	**Definició**	**Exemples**	**Freqüència**
Obligatorietat d'utilitzar el català durant el programa	Remet als comentaris vinculats a la possibilitat que les millores en els resultats estiguin relacionades amb l'obligatorietat d'utilitzar el català pel fet de ser un programa	D1: *"bueno, al final tots els suports que els hi heu ofert, els hem ofert, estaven en català"*	4

	acadèmic que pretén promoure l'aprenentatge en aquesta llengua.	D2: *"jo crec que ells fan una associació directa, i aleshores a casa parlen d'una manera, al pati una altra, al carrer una altra, i tenen molt clar que és un programa que es fa en català, per tant, la gran majoria parlarà català. Sempre hi haurà els que no, perquè són més rígids o el que sigui, però la gran majoria sí que s'esforçarà i farà un intent per parlar català. I això jo crec que és la diferència, que ells ho associen a una cosa i diuen vale, el programa és en català, doncs el faig, igual que si fos en anglès, doncs sé que m'he d'esforçar, i la majoria ho fan. Però després, al pati, a classe... entre ells ja tenen el seu lèxic, la seva manera de parlar, fins i tot"* D2: "*és una cosa més per entre cometes forçar a que parlin català en diferents contextos, ja sigui acadèmic, en una exposició de... quan fem el llegim, perquè com a mínim s'esforcin i aprenguin, perquè hi haurà gent que, com*	

		dèiem abans, no ho capti o no ho vulgui captar, però hi haurà nens que ho pillaran encara que estiguin allà que sembli que no, però si tu t'esforces i fas per parlar català al final ells ho agafen" D4: "*sobretot, m'imagino que és el fet que s'han trobat l'un amb l'altre com de manera sistemàtica, i com que una de les condicions era que s'havia de parlar en català, doncs tot i que, com diu el Q[4] i el D, no sentin aquesta llengua, la senten acadèmica, però s'han vist en aquella situació que ho havien de fer. I és el que deia el Q, que entre ells no acostumen a parlar en català, però en aquest moment, com que això era un requisit, doncs s'han enfrontat i segurament s'han anat sentint més còmodes i han anat practicant això que de manera natural potser no acostumen a practicar"*	

[4] Per preservar l'anonimat de les mestres participants, s'han substituït els noms per les seves corresponents inicials.

		D3: *"hi ha algunes parelles que sí que els costava perquè els costa molt parlar en català habitualment, però jo crec que la majoria, els que estaven amb mi, la majoria han fet l'esforç de parlar en català, perquè també és això que diu la Carol, que era una activitat acadèmica. Ja al principi vam dir, sobretot, és una activitat per fer lectures, per escriure en català, i heu de parlar en català. I això també ho hem reforçat molt. Jo penso que això realment... Són nens que, per exemple, quan fem exposicions, les fan en català i no hi ha cap problema. No hi ha cap problema cap a la llengua, sinó que si no és una activitat acadèmica recorren al castellà. A la seva llengua materna"* D5: *"És el tema aquest de natural. Si ho forces i dius que és un requisit com diu la Carol, ho fan. Si no, naturalment no. A mi em passava el mateix. A la meva aula estaven treballant els grups en català i tots estaven treballant*	

		molt bé en català. I després, quan passaven l'estona lliure, si acabaven la tasca, ja em preguntaven, ara podem jugar en castellà? I llavors ja passaven automàticament al castellà"	
Influència de la figura docent	Al·ludeix a les aportacions que mencionen la influència de la presència de la figura docent sobre el comportament dels infants en relació amb l'ús del català durant les sessions del programa.	D1: *"i sempre també una miqueta el recolzament de l'adult quan passaves pel costat. Potser els havies de recordar una miqueta de vinga va, intentem-ho en català i tal"* D1: "saben quan ens apropem els adults, i potser es parlen de millor manera o intenten parlar una miqueta més català, però no és perquè ho tinguin interioritzat, és un altre rol"	1
Desconeixement del programa	Es refereix als comentaris que fan esment de la manca de coneixement del programa d'una part de l'alumnat i, par tant, de la falta d'adaptació i ajustament a l'estructura i a les demandes de les sessions.	D1: *"clar, en el cas d'alguns que abans eren de l'escola Pere Calders, potser sí que ho tenen una miqueta més... el coneixien una miqueta més, però a vegades els que venen d'escola Polinyà no coneixen l'existència d'aquest programa, llavors potser*	1

		això també, no ho sé, però potser també ha pogut interferir d'alguna manera, ni que sigui d'una manera poc significativa"	
Pes del context social i dels hàbits adquirits en els diferents àmbits (escola, família, carrer...)	Està vinculat a aquelles aportacions que giren al voltant de l'enorme influencia que té el context social i els hàbits que es construeixen des de la primera infància sobre l'ús d'una determinada llengua. En aquest sentit, destaquen la importància de la llengua materna i la percepció del català com una llengua vinculada a l'ens escolar.	D2: *"I, sobretot, tenen molt clar l'àmbit acadèmic i l'àmbit més social, com si diguéssim per ells, els seus amics i tal. I costa molt, eh? En un context com Polinyà, és que rara família parla en català. Molt estranya ha de ser. I clar, això costa"* D5: *"jo trobo també que l'ús del català aquí a Polinyà és molt reduït. Llavors, en aquest cas, la gran majoria o un percentatge molt alt d'alumnes fan servir el català només a l'escola, i només quan parlen amb el mestre. O sigui, entre ells parlen en castellà, al pati parlen en castellà, i amb la seva família també. Per tant, queda com una cosa molt acadèmica"*	2

		D5: *"i de vegades, a molts s'ha de demanar expressament que et parlin en català. Llavors, bueno, també és un hàndicap, una complicació que hi ha a l'hora de trobar una millora en l'ús del català"*	

- *Quins canvis es podrien introduir al programa, per tal que promogués millores en aquells àmbits de la recerca en què no s'han evidenciat avenços significatius?*

Categoria	Definició	Exemples	Freqüència
Col·laboració amb les famílies	Fa referència a les intervencions relacionades amb la possibilitat que els fulls d'activitat es poguessin preparar amb la família, amb l'objectiu d'incrementar l'ús del català en l'àmbit de la llar.	A3: *"preparar-ho a casa amb els pares, per parlar més amb la família en català"*	1
Increment de la durada del programa	Remet a les propostes lligades a la necessitat que el programa durés més temps per tal que els aprenentatges fossin majors i les millores més significatives.	A5: *"que sigui una miqueta més llarg"* A6: *"jo només canviaria que fos una mica més llarg"*	2

Comprensió oral

- *Quins elements del programa han contribuït a millorar la comprensió oral dels participants en aquesta llengua? Quins ho han obstaculitzat?*

Entrevistes infants

Categoria	Definició	Exemples	Freqüència
Ús del castellà durant el programa	Està relacionat amb aquelles aportacions que reconeixen l'ús de la llengua castellana per part d'alguns infants durant el desenvolupament del programa.	A3: *"al programa no tothom parlava en català tota l'estona. Hi havia gent que parlava en castellà"*	1

Entrevistes docents

Categoria	Definició	Exemples	Freqüència
Manca de treball d'aquesta habilitat a l'escola	Es refereix als comentaris relacionats amb la presència reduïda que ha caracteritzat tradicionalment el treball de la comprensió oral a les aules i, de retruc, a l'elevada complexitat que suposa aquesta habilitat per a l'alumnat.	D2: *"la comprensió oral sempre ha costat molt. Ha costat molt perquè no es feia tampoc a les Competències Bàsiques en el seu dia, fa poc que es realitzen, i aleshores és quan s'ha començat a treballar més. Abans la comprensió oral era un dictat, omplir forats, i això al final qui té bona ortografia la té i qui no, no. Però el pillar, el captar coses, s'ha treballat des de fa poc temps relativament"*	2

		D1: *"jo també crec que va molt per aquí, per la falta d'hàbit"*	
Escassetat d'entorns on escoltar el català	Al·ludeix a les intervencions que relacionen els resultats assolits en comprensió oral en català amb la falta de costum dels estudiants a l'hora de posar en pràctica aquesta habilitat fora de les aules, en la seva vida quotidiana.	D1: *"extrapolant una mica el que parlàvem abans, si a casa, a l'handbol, a les extraescolars, o on sigui, al pati, tampoc no estan acostumats a escoltar la llengua catalana, també potser d'alguna manera els pot influir"*	1
Manca de treball explícit d'aquesta habilitat dins del programa	Està vinculat a les aportacions que qüestionen el treball explícit de la comprensió oral en català durant el programa i que atribueixen a aquest fet la falta de millores en l'anàlisi dels resultats.	D3: *"jo crec que no hem treballat la comprensió oral com a tal. Crec que hem treballat la lectura, la comprensió lectora i l'expressió escrita. A nivell de comprensió oral crec que s'ha de treballar d'una altra manera, si volem, si l'objectiu és millorar la comprensió oral"*	1

- *Quins canvis es podrien introduir al programa, per tal que promogués millores en aquells àmbits de la recerca en què no s'han evidenciat avenços significatius?*

Categoria	**Definició**	**Exemples**	**Freqüència**
Pràctica de la comprensió oral	Fa referència als comentaris que esmenten la possibilitat de dur a	A1: *"fer més comprensions orals durant el programa"*	1

	terme més activitats en què es posi en pràctica la comprensió oral durant programa.		
Increment de la interacció en català	Al·ludeix a les intervencions que destaquen la possibilitat d'incorporar millores al programa que incrementin els moments per parlar i interaccionar amb la parella.	A7: *"parlar més en català"*	1
Integració suports d'àudio al programa	Es refereix a les aportacions que proposen incloure un suport d'àudio al programa que ajudi als participants a millorar la seva comprensió oral.	A7: *"fer més àudios en català"*	1

Expressió oral

- *Quins elements del programa han contribuït a millorar l'expressió oral dels participants en aquesta llengua? Quins ho han obstaculitzat?*

- *Considereu que hi ha hagut activitats, a banda de les incloses dins del programa, que han pogut influir en l'obtenció d'aquests resultats?*

<u>Entrevistes infants</u>

Categoria	Definició	Exemples	Freqüència
Oportunitats per practicar la lectura en veu alta	Remet als comentaris que ressalten la importància d'haver disposat de diverses oportunitats per practicar la lectura en veu alta en català al llarg del programa.	A1: *"perquè totes les proves que hem fet eren més de llegir que d'escriure"* A3: *"perquè havíem de llegir en veu alta, tant el tutor com el tutorat"*	2
Oportunitats per utilitzar el català	Fa referència a aquelles intervencions que subratllen la rellevància d'haver disposat de diverses oportunitats per utilitzar la llengua catalana durant el programa.	A6: *"perquè cada dia parlàvem en català"* A6: *"que llegíem, escoltàvem i escrivíem tot en català"* A7: *"perquè jo quasi mai parlo català (...) i al final ho vaig fer, em va sortir"*	3
Beneficis de l'estructura de la parella	Al·ludeix a les aportacions que relacionen les millores trobades amb els beneficis derivats del treball en parelles i, per tant, de la tutoria entre iguals, com ara la comoditat, la confiança o la seguretat.	A1: *"perquè quan estàs en grup no solament parles tu, quan estàs en la parella parles tu"* A3: *"perquè si per exemple un s'equivocava, l'altre podia ajudar-lo personalment sense haver de ser un grup, que quan un té un dubte potser no el diu o*	5

		s'equivoca i el mestre no el pot ajudar perquè té massa alumnes" A6: *"perquè és una persona"* A7: *"per vergonya" (...) "així no et veu tothom, allà escoltant-te"* A7: *"perquè no quedo com un ridícul"*	
Altres activitats d'aula (fora del programa)	Es refereix als comentaris que mencionen la possibilitat que altres activitats, a banda de les que formen part del programa, hagin pogut influir en els resultats aconseguits.	A1: *"la lectura col·lectiva, en què un llegeix una part d'un llibre, i després un altre, i així"* A3: *"fer proves de comprensió oral que surten a les competències bàsiques"* A6: *"les presentacions, que de vegades són en català, unes altres en castellà..."*	3

<u>Entrevistes docents</u>

Categoria	**Definició**	**Exemples**	**Freqüència**
Obligatorietat d'utilitzar el català durant el programa	Remet als comentaris vinculats a la possibilitat que les millores en	D2: *"o sigui, suposo que, el que et deia abans, no? Formar part d'un*	2

	els resultats estiguin relacionades amb l'obligatorietat d'utilitzar el català pel fet de ser un programa acadèmic que pretén promoure l'aprenentatge en aquesta llengua.	*programa que és en català i tal, t'esforces més"* D4: *"va lligat una mica amb el que parlàvem abans, com que s'han trobat en aquesta situació i ha estat un repte per a ells, doncs el fet de posar-se en allò, doncs al final s'han deixat anar i han anat practicant. I per això, en principi, suposo que han millorat l'expressió oral en català, perquè s'han enfrontat i han vist que no passava res"*	
Oportunitats per utilitzar el català	Fa referència a aquelles intervencions que subratllen la rellevància d'haver disposat de diverses oportunitats per utilitzar la llengua catalana durant el programa.	D2: *"crec que també l'hàbit d'escoltar, de parlar amb el seu company en català i tal fa que després, a l'hora de... si has sentit molt, t'expresses molt millor. Vull dir, que és una miqueta de retroalimentació que tenen entre ells"* D3: *"Sí, i ho han practicat"*	2
Interrelació de les diferents habilitats lingüístiques	Està relacionat amb les aportacions que ressalten el vincle existent entre les diferents	D3: *"al final, la lectura et porta a millorar tot, és a dir, millorar l'expressió escrita, millorar*	1

	habilitats lingüístiques i, per tant, entre les millores de cadascuna d'elles per separat.	*l'expressió oral... al final et porta a millorar"*	
Coavaluació de l'ús del català durant el programa	Es refereix als comentaris que han subratllat la transcendència de les oportunitats de què han disposat els membres de les parelles per avaluar-se mútuament l'ús del català i la possible influència que això ha pogut tenir sobre l'esforç dels participants a l'hora de parlar i comunicar-se en aquesta llengua.	D1: *"sí, i també potser com s'havien d'avaluar un a l'altre, si havia parlat amb freqüència o no el català, potser això també era com un, ostres, vull que a l'avaluació m'ho posin bé, doncs potser faig una miqueta més l'esforç per millorar aquesta expressió oral"*	1
Beneficis de l'estructura de la parella	Al·ludeix a les aportacions que relacionen les millores trobades amb els beneficis derivats del treball en parelles i, per tant, de la tutoria entre iguals, com ara la comoditat, la confiança o la seguretat.	D2: *"sempre és més fàcil pifiar-la, anem a dir-ho així, amb un company, que es recondueix ràpid i no passa res que amb l'adult, perquè tenen molt el cap ficat en el tema notes, en el saber si ho he fet bé o no ho he fet bé, si el mestre m'ha dit, i tot això els condiciona molt. Hi ha nens que no parlarien en tot un curs escolar si tu no els convides a parlar, i no parlarien, i estan allà, però clar, jo crec que bé per això, i amb els*	2

		seus companys no paren de xerrar, les mateixes persones" D1: *"sí, es troben més còmodes. També jo m'he trobat que són uns nens que tenen molta por a equivocar-se, però no només en l'ús del català, tenen unes inseguretats i unes pors a equivocar-se, que al final equivocar-se és aprendre, aprendre de l'error"*	
Altres activitats d'aula (fora del programa)	Es refereix als comentaris que mencionen la possibilitat que altres activitats, a banda de les que formen part del programa, hagin pogut influir en els resultats aconseguits.	D2: *"per exemple, les presentacions orals. Clar, a l'hora d'expressar-te oralment, els dones una pauta, un guió. Sobretot, el que més per mi és fonamental és que aprenen molt dels companys, de com s'estructuren un guió, de com parlen, de la postura corporal, del llenguatge corporal. D'això aprenen molt. I crec que una part és l'expressió oral. És molt important, perquè agafen models"* D4: *"quan fem el moment de conversa en grup sí que és una*	3

		condició, en principi, que parlin, que s'expressin en català. Després entre ells, com deia abans el Q i el D, parlen, doncs com se senten còmodes, però en el moment de conversa en grup sí que pensem que hi hem donat com importància a això, que s'expressin en català" D4: *"a l'espai lingüístic de cada projecte, totes les activitats que desenvolupen són, menys el projecte de pintors que sí que era en castellà, perquè un projecte el fem en castellà, la resta, com diuen ells, treballen en tots aquests aspectes en relació amb el català"*	

- *Quins canvis es podrien introduir al programa, per tal que promogués millores en aquells àmbits de la recerca en què no s'han evidenciat avenços significatius?*

Categoria	**Definició**	**Exemples**	**Freqüència**
Altres activitats per millorar l'expressió oral	Remet a les intervencions vinculades amb la possibilitat d'incorporar altres activitats al	D3: *"per mi la comprensió oral i l'expressió oral es donen, però no de manera directa"*	2

	programa per tal d'aconseguir millores més significatives en la competència oral en català dels infants.	D3: *"si es pretén millorar l'expressió oral, llavors hauríem de fer unes altres situacions" (...) "Clar, o temes quotidians, que ells puguin parlar sobre aquell tema, en comptes d'escriure, dedicar el temps a parlar"* D4: *"sí, com la que s'ha fet ara de competències bàsiques"*	