UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

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

Sans Cañero, Genís. *L'Impacte del programa "Reading in Pairs" en la reducció de l'ansietat davant la llengua estrangera : Estudi de cas sobre l'ús de la tutoria entre iguals per millorar la seguretat comunicativa a Primària.* Treball de Final de Grau (Universitat Autònoma de Barcelona), 2026 (Educació Primària). 69 pàg.

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/336887

under the terms of the CC BY-SA license.

Universitat Autònoma de Barcelona

FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

GRAU EN EDUCACIÓ PRIMÀRIA

L'Impacte del programa *Reading in Pairs* en la reducció de l'ansietat davant la llengua estrangera

Estudi de cas sobre l'ús de la tutoria entre iguals per millorar la seguretat comunicativa a Primària

Autor: Genís Sans Cañero

Curs 2025-2026

Tutor: David Duran Gisbert

Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació

Data de lliurament: 1/6/2026

Agraïments

En primer lloc, vull expressar el meu agraïment més sincer al meu tutor, David Duran, per la seva dedicació i guia al llarg de l'elaboració d'aquest Treball de Fi de Grau. Els seus consells detallats, la seva visió pedagògica i els seus coneixements han estat fonamentals per donar forma a aquesta recerca.

Així mateix, vull donar les gràcies a la mestra Paqui i a l'Escola Roques blaves per obrir-me les portes de l'aula amb tanta generositat. Gràcies per la vostra acollida, per la predisposició constant i per oferir-me una ajuda indispensable i propera durant tot el procés d'investigació i recollida de dades amb l'alumnat. Sense la vostra col·laboració, aquesta recerca no hauria estat possible.

Finalment, vull dedicar el reconeixement més profund a la meva família. Als meus pares, per la vostra confiança cega en mi, pel suport incondicional que m'heu demostrat des del primer dia d'aquesta etapa i per ser el meu pilar fonamental. I als meus germans, per acompanyar-me i estar al meu costat sempre. Aquest assoliment també és vostre.

Resum

Aquest Treball de Fi de Grau de proposta de recerca empírica planteja una investigació que analitza l'impacte de la tutoria entre iguals, concretament mitjançant el programa *Reading in Pairs*, en la reducció de l'Ansietat davant la Llengua Estrangera o *Foreign Language Anxiety* (FLA) a les aules d'Educació Primària. Tal com assenyala la literatura acadèmica, el domini de la competència oral en anglès sovint es veu obstaculitzat per la por a l'avaluació negativa i el bloqueig emocional. Per abordar-ho, s'ha implementat un disseny de mètodes mixtos seqüencial explicatiu en un grup de 6è de Primària. Quantitativament, s'ha avaluat l'evolució de l'ansietat mitjançant el qüestionari S-FLCAS abans i després de la intervenció, obtenint una reducció estadísticament significativa dels nivells globals de FLA. Qualitativament, s'han enregistrat les interaccions orals de tres parelles focals i s'han dut a terme entrevistes per triangular les percepcions de l'alumnat i de la docent. Els resultats suggereixen que l'entorn íntim de la parella, la vulnerabilitat compartida i la correcta aplicació de la bastida socioemocional neutralitzen la por al judici públic. A més, les dades apunten cap a l'efectivitat del paradigma *Learning by Teaching*, on l'adopció del rol de tutor afavoreix una gran seguretat comunicativa. En conclusió, la tutoria entre iguals esdevé una estratègia pedagògica molt eficaç per crear espais segurs de comunicació i desdramatitzar l'error.

Paraules clau: Ansietat davant la Llengua Estrangera (FLA), Tutoria entre iguals, Aprenentatge cooperatiu, Expressió oral, Educació Primària.

Abstract

This Final Degree Project, presenting an empirical research proposal, outlines an investigation analysing the impact of peer tutoring, specifically through the *Reading in Pairs* program, on the reduction of Foreign Language Anxiety (FLA) in Primary Education classrooms. As highlighted by academic literature, the mastery of English oral competence is often hindered by the fear of negative evaluation and emotional blocking. To address this, an explanatory sequential mixed-methods design was implemented in a 6th-grade primary school group. Quantitatively, the evolution of anxiety was assessed using the S-FLCAS questionnaire before and after the intervention, obtaining a statistically significant reduction in overall FLA levels. Qualitatively, the oral interactions of three focal pairs were recorded, and interviews were conducted to triangulate the perceptions of the students and the teacher. The results suggest that the intimate environment of the pair, shared vulnerability, and the correct application of socio-emotional scaffolding neutralize the fear of public judgment. Furthermore, the data point towards the effectiveness of the *Learning by Teaching* paradigm is confirmed, where adopting the role of tutor fosters great communicative confidence. In conclusion, peer tutoring emerges as a highly effective pedagogical strategy to create safe communication spaces and normalize errors.

Keywords: Foreign Language Anxiety (FLA), Peer tutoring, Cooperative learning, Oral expression, Primary Education.

Taula de Continguts

1.Introducció i justificació 6

1.1.Contextualització: L'aprenentatge de l'anglès i la barrera emocional a Primària 6

1.2.Presentació del problema 6

1.3.Motiu de la tria i rellevància per a la formació docent 7

2.Marc teòric 7

2.1.L'Ansietat davant la Llengua Estrangera 7

2.1.1.Definició i components 8

2.1.2.El filtre afectiu i el seu impacte en la producció oral 9

2.1.3.L'avaluació de la Foreign Language Anxiety 10

2.2.L'Aprenentatge Cooperatiu i la Tutoria entre Iguals 10

2.2.1.Fonaments psicopedagògics: Zona de Desenvolupament Proper i Bastida 10

2.2.2.Fonaments de la Tutoria entre Iguals 11

2.2.3.El programa *Reading in Pairs*: estructura i beneficis 12

2.3.Relació entre cooperació i reducció de l'ansietat 13

2.3.1.Del pànic al suport entre iguals 13

2.3.2.Normalització de l'error a través de la pràctica intensiva 14

2.3.3.La bastida emocional i els entorns segurs 14

3.Objectius i Hipòtesis 15

3.1.Objectius Generals i Específics 15

3.2.Hipòtesis del treball 15

3.3.Preguntes d'investigació 15

4.Disseny de la recerca 16

4.1.Enfocament metodològic 16

4.2.Població i Mostra 17

4.2.1.Context del centre i descripció del grup classe 17

4.2.2.Criteris de selecció de les parelles focals 17

4.3.Instruments de recollida de dades 18

4.3.1.Qüestionari d'ansietat reduït 18

4.3.2.Enregistrament d'àudio de les interaccions 19

4.3.3.Entrevista a la docent 19

4.3.4.Entrevistes conjuntes a les parelles focals 20

4.4.Procediment i fases de la investigació 20

5.Anàlisi de Resultats 20

5.1.Contrastació de la hipòtesi: Evolució quantitativa de l'Ansietat davant la Llengua Estrangera 21

5.2.Anàlisi de la interacció oral i la bastida entre iguals 23
5.3.Triangulació de percepcions: Clima d'aula i seguretat comunicativa 27
5.3.1.Visió de l'alumnat: La intimitat de la parella com a refugi emocional 27
5.3.2.Visió de la docent: El canvi de rol i protagonisme 28
6.Discussió i Conclusions 29
6.1.Síntesi dels resultats i vinculació amb el marc teòric 29
6.2.Limitacions de la recerca 31
6.3.Propostes de millora i línies de futur 31
7.Consideracions finals 32
7.1.Reflexió sobre el procés d'investigació i competències adquirides 32
7.2.Implicacions per a la futura pràctica docent 33
8.Referències bibliogràfiques 33
Annexos 36
Annex 1: Qüestionari S-FLCAS traduït i adaptat 36
Annex 2: Guió de l'entrevista a la docent 37
Annex 3: Guió de l'entrevista a les parelles focals 38
Annex 4: Pauta d'observació d'àudios 39
Annex 5: Exemple del *Language Support* 52
Annex 6: Model de consentiment informat 53
Annex 7: Taules de buidatge de dades quantitatives 54
Annex 8: Transcripcions de fragments clau 56
Annex 9: Transcripcions de les entrevistes 60

1. Introducció i justificació

Aquest Treball de Fi de Grau adopta la forma d'una investigació que s'endinsa en l'estudi de l'Ansietat davant la Llengua Estrangera o *Foreign Language Anxiety* (FLA) en el context de l'Educació Primària i analitza com la implementació de metodologies d'aprenentatge cooperatiu, concretament el programa *Reading in Pairs*, pot incidir en la seva reducció. Per aconseguir-ho, es planteja un estudi empíric que opta per una metodologia mixta que permetrà avaluar tant l'evolució global dels nivells d'ansietat com les dinàmiques d'interacció oral que es generen entre els infants d'un grup de 6è de Primària.

1.1. Contextualització: L'aprenentatge de l'anglès i la barrera emocional a Primària

L'assoliment d'una competència comunicativa sòlida en llengua anglesa ha esdevingut un gran debat dins del currículum educatiu contemporani. Tot i això, la realitat diària observada a les aules d'Educació Primària a Catalunya presenta una realitat habitual: una part significativa de l'alumnat assoleix amb èxit els coneixements gramaticals i de vocabulari requerits, però experimenta un bloqueig profund en el moment d'haver-los de posar en pràctica oralment. Aquest fre no té res a veure amb la mancança d'habilitats cognitives o amb un dèficit d'aprenentatge teòric, sinó que prové d'una barrera emocional i psicològica.

Generalment, les dinàmiques per treballar la producció oral demanen una gran exposició pública de l'infant, fet que pot afavorir l'aparició de la por a l'error i transformar l'ús de l'anglès en un element angoixant en comptes d'una oportunitat d'intercanvi comunicatiu natural.

1.2. Presentació del problema

Aquest fenomen d'angoixa específica i bloqueig s'emmarca dins del fenomen conegut com a *Foreign Language Anxiety*. A la pràctica, aquesta ansietat es tradueix en una por paralitzant a fer el ridícul, a ser objecte de burla o a patir una avaluació negativa per part de l'entorn més proper. Com a conseqüència directa, l'alumnat opta per evitar-ho, reduint la seva participació voluntària i limitant així les oportunitats reals d'ús de la llengua, fet que retroalimenta la seva inseguretat i estanca el progrés lingüístic.

Davant d'aquesta problemàtica, sorgeix la necessitat evident d'explorar alternatives metodològiques que puguin revertir aquesta dinàmica. L'aprenentatge cooperatiu, i més específicament la tutoria entre iguals a través del programa *Reading in Pairs*, es proposa com una intervenció d'alt potencial. La justificació d'aquesta tria recau en la seva capacitat de desplaçar el focus d'atenció, passant d'una avaluació pública exercida pel mestre cap a una interacció bidireccional, pautada i privada amb un company, un igual, rebaixant així la pressió comunicativa.

Així doncs, l'eix central d'aquest treball consisteix a comprovar empíricament si aquesta transformació de l'estructura social de l'aula aconsegueix crear, efectivament, un espai de seguretat comunicativa. Més enllà d'això, amb l'estudi es pretén esbrinar més sobre quins són exactament els mecanismes d'ajuda, de bastida i d'interacció que es despleguen entre les parelles i que permeten suavitzar la FLA.

1.3. Motiu de la tria i rellevància per a la formació docent

L'elecció d'aquesta temàtica va més enllà de l'interès purament acadèmic i neix a partir de les vivències experimentades durant la meva infantesa i durant les estades de pràctiques als centres educatius. L'observació directa m'ha permès comprovar de primera mà com l'ansietat converteix l'expressió oral en anglès en un autèntic patiment per a molts infants, els quals arriben a preferir el silenci i l'ocultació abans que l'exposició a una possible correcció pública. Aquesta comprovació evidencia que l'ensenyament d'idiomes està fermament lligat a la gestió emocional de l'aprenentatge.

Amb la mirada posada en el meu futur professional com a mestre especialista en llengua anglesa, aquesta recerca respon a la profunda convicció d'evitar un rol docent limitat a la simple transmissió de continguts gramaticals. La meva aspiració principal és esdevenir un facilitador d'espais de comunicació reals, inclusius i lliures d'amenaces. Per portar a la pràctica aquesta nova visió de la professió, és fonamental basar l'acció educativa en evidències científiques.

L'elaboració d'aquest treball m'aportarà no només dades empíriques sobre l'impacte de la FLA, sinó també recursos pedagògics contrastats per saber com intervenir-hi, dissenyant aules on l'error no sigui dramàtic i sigui assumit com una part natural i necessària de l'aprenentatge.

2. Marc teòric

Per comprendre els bloquejos en l'expressió oral que sovint observem a les aules, és necessari explorar el concepte d'Ansietat davant la Llengua Estrangera i l'impacte directe que té en el rendiment de l'alumnat. Davant d'aquesta barrera emocional, metodologies com la tutoria entre iguals i, concretament, el programa *Reading in Pairs*, ofereixen alternatives per reorganitzar la interacció a classe. Explorar com es combinen aquests dos àmbits ens ajudarà a entendre per què l'aprenentatge cooperatiu podria arribar a ser molt efectiu a l'hora de reduir l'angoixa i fomentar un entorn de comunicació segur.

Aquest marc teòric s'estructura en tres grans blocs. En primer lloc, s'analitza el constructe de la FLA i el seu impacte cognitiu. Seguidament, s'exposen els fonaments de l'Aprenentatge Cooperatiu i la Tutoria entre Iguals. I, finalment, s'estableix la relació teòrica entre l'ús d'aquestes metodologies col·laboratives i la reducció del filtre afectiu.

2.1. L'Ansietat davant la Llengua Estrangera

Aprendre una segona llengua no és com aprendre qualsevol altra àrea del currículum. És un procés psicològicament complex on les emocions juguen un paper clau. Quan un estudiant s'expressa en una llengua que no domina, sovint se sent vulnerable, ja que la seva capacitat de comunicar-se es veu limitada. D'aquesta manera, l'ansietat en aquest context no es considera un tret general de la personalitat de l'infant, sinó una reacció vinculada específicament a l'aprenentatge de la llengua (MacIntyre i Gardner, 1989). Aquest fenomen, definit com una ansietat d'estat vinculada a una situació específica (*situation-specific anxiety state*), es diferencia de l'ansietat generalitzada pel seu caràcter contextual (Horwitz et al., 1986). Com bé van apuntar aquests autors, l'ansietat davant la llengua estrangera no és simplement la combinació

d'aquestes pors transferides a l'aprenentatge d'idiomes, sinó que s'ha d'entendre com un fenomen propi.

2.1.1. Definició i components

La literatura acadèmica, tal com recull MacIntyre (2017), diferencia clarament entre ser una persona ansiosa per naturalesa (ansietat com a tret de personalitat), posar-se nerviós en un moment puntual (ansietat com a estat) o tenir ansietat només en contextos particulars (ansietat específica de la situació). En aquest sentit, Horwitz et al. (1986) van ser els primers a deixar clar que la FLA no és simplement que l'alumne sigui nerviós, sinó que és un fenomen específic que passa exclusivament quan s'ha d'aprendre o utilitzar un idioma nou.

Aquests autors defineixen la FLA com un complex distintiu d'autopercepcions, creences, sentiments i comportaments relacionats amb l'aprenentatge d'idiomes a l'aula que sorgeixen de la singularitat del procés d'aprenentatge de llengües (Horwitz et al., 1986). Segons el seu model, aquesta ansietat es basa en tres grans components que, a la pràctica, es barregen i afecten el rendiment de l'infant:

- **Aprensió comunicativa (*Communication Apprehension*):** Es refereix a la por o ansietat a comunicar-se amb la gent (Horwitz et al., 1986). A la classe d'anglès, això es veu quan l'alumne es bloqueja perquè sent que no és capaç d'expressar el que vol dir o té por de no entendre el que li diuen, generant frustració per no poder expressar-se amb la complexitat que desitjaria.
- **Por a l'avaluació negativa (*Fear of Negative Evaluation*):** Aquest component és especialment rellevant per a la nostra investigació sobre la tutoria entre iguals. Es defineix com l'aprensió davant les avaluacions dels altres, l'evitació de situacions avaluatives i l'expectativa que els altres ens avaluaran negativament (Horwitz et al., 1986). A l'aula, l'alumne percep que qualsevol intervenció oral és un examen públic, sotmès al judici constant tant del docent com dels companys.
- **Ansietat davant els exàmens (*Test Anxiety*):** Es refereix a la por al fracàs acadèmic. Els alumnes amb aquesta ansietat senten qualsevol activitat de classe com si fos un examen, cosa que els fa buscar una perfecció impossible i els genera molt estrès. Val a dir que investigadors posteriors com MacIntyre (2017) suggereixen que aquest component és menys específic de l'idioma i més general de l'entorn escolar, però continua sent part del model clàssic.

Més enllà d'aquests tres components clàssics, la recerca contemporània ha evolucionat cap a enfocaments més ecològics i dinàmics. Estudis actuals com els de Dewaele i MacIntyre (2014) han ampliat la mirada introduint conceptes com el gaudi (*Foreign Language Enjoyment*) com a element clau per contrarestar l'ansietat, i autors com MacIntyre (2017) subratllen com aquestes emocions fluctuen constantment durant la interacció.

En aquesta línia de models multidimensionals moderns, perspectives com la de Luo (2013) identifiquen quatre grans fonts generadores d'ansietat que cal considerar:

- **L'entorn de l'aula:** Fa referència al clima relacional, la pressió de grup davant dels companys o l'estil comunicatiu del docent.

- **Les característiques individuals de l'aprenent:** Inclou factors com l'autoestima, el perfeccionisme, la tolerància a l'error o les creences personals sobre l'aprenentatge d'idiomes.
- **La dificultat intrínseca de la llengua meta:** Relacionada amb la distància lingüística entre la llengua materna i l'anglès.
- **El mateix procés d'aprenentatge:** Vincular a les metodologies emprades a l'aula, el tipus d'activitats proposades i la naturalesa de l'avaluació.

Aquesta visió més àmplia i actual ens ajuda a entendre que l'ansietat no depèn només d'un tret aïllat de l'alumne, sinó de com dissenyem i regulem el context educatiu.

2.1.2. El filtre afectiu i el seu impacte en la producció oral

Aquest bloqueig emocional descrit per Horwitz té una conseqüència directa en l'aprenentatge. Krashen (1982) va proposar la hipòtesi del filtre afectiu per explicar aquest fenomen. Segons aquesta teoria, l'ansietat actua com una barrera o mur mental que, quan està elevat, impedeix que l'*input* arribi realment al cervell per ser processat. L'autor sosté que aquells les actituds dels quals no són òptimes per a l'adquisició d'una segona llengua no només tendiran a buscar menys *input*, sinó que també tindran un filtre afectiu alt o fort (Krashen, 1982). Així, tot i que el mestre proporcioni exemples clars i comprensibles, un alumne amb ansietat alta "bloquejarà" aquesta informació abans que pugui ser processada i interioritzada.

No obstant això, models més recents com el de MacIntyre i Gardner (1994) han refinat aquesta visió, demostrant que l'ansietat no només bloqueja l'*input*, sinó que interfereix en tres etapes:

- Etapa *d'Input*: L'alumne ansiós perd atenció i es perd part de la instrucció.
- Etapa de Processament: L'ansietat consumeix recursos de la memòria de treball, fent que l'alumne trigui més a entendre o aprendre vocabulari nou.
- Etapa d'*Output*: És la més visible en la lectura en veu alta, ja que l'ansietat paralitza la recuperació de la informació i la producció oral.

La recerca actual confirma que aquesta barrera té efectes reals i quantificables en el rendiment acadèmic. Un clar exemple és la metaanàlisi de Botes et al. (2020), un estudi d'alt impacte que, en revisar i sintetitzar una gran quantitat d'investigacions prèvies a escala global, va demostrar de forma contundent una correlació negativa moderada entre la FLA i les notes en llengua estrangera. El valor d'aquesta metaanàlisi recau en el fet que ens demostra que no ens trobem davant d'un fenomen aïllat, sinó d'una realitat generalitzada: a mesura que els nivells d'ansietat pugen, l'assoliment acadèmic baixa sistemàticament, justificant la necessitat urgent d'intervenir a les aules per tallar aquest cercle viciós.

Aquesta realitat ha estat corroborada recentment en l'àmbit de l'Educació Primària per Hu et al. (2024). El seu estudi, elaborat amb una mostra de més de 600 alumnes, va demostrar no només que existeix aquesta correlació inversa en edats primerenques, sinó que l'impacte de l'ansietat sobre les notes empitjora a mesura que els infants creixen. Concretament, els autors van observar que la penalització en el rendiment és molt més forta a 6è que a 4t de Primària. Aquest fenomen s'explica perquè, en arribar al cicle superior i apropar-se a la preadolescència, els alumnes s'enfronten a una major complexitat lingüística i, sobretot, experimenten un augment

dràstic de la consciència social, fent que la por a l'avaluació negativa i al judici dels seus iguals els bloquegi molt més que en els cursos inferiors.

Aquest efecte és especialment visible en la producció oral. L'ansietat redueix les ganes de parlar i l'alumne entra en un cercle viciós. Com té por d'equivocar-se, el seu filtre afectiu puja, i això li provoca el "bloqueig mental" del qual parla Krashen (1982). Com a conseqüència, deixa de participar i perd oportunitats de practicar, frenant el seu progrés lingüístic.

2.1.3. L'avaluació de la Foreign Language Anxiety

Històricament, per mesurar aquesta ansietat s'ha usat la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) desenvolupada per Horwitz et al. (1986). Aquesta escala de trenta-tres ítems va ser dissenyada específicament per capturar l'ansietat en l'aprenentatge d'idiomes, superant els tests d'ansietat general que no eren capaços d'explicar amb exactitud el patiment de l'estudiant de llengües.

No obstant això, en el context de l'Educació Primària, l'ús d'escales tan extenses presenta limitacions metodològiques importants. Com assenyalen Botes et al. (2022), els investigadors i professionals sovint tenen poc temps i l'ús de qüestionaris tan llargs pot cansar els infants, comprometent la qualitat de les dades obtingudes.

Per aquest motiu, en aquest treball s'ha decidit fer servir la *Short-Form Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (S-FLCAS), d'únicament vuit ítems, popularitzada per Dewaele i MacIntyre (2014). Aquesta versió reduïda no només és més pràctica per a l'alumnat jove, sinó que manté la fiabilitat de l'escala de 1986. Estudis recents de validació han confirmat que la S-FLCAS és una mesura fiable i vàlida de la FLA (Botes et al., 2022) i que mostra una correlació extremadament alta amb l'escala original, avaluant el mateix amb molta més eficiència. Concretament, aquests vuit ítems recullen l'essència de l'ansietat a l'aula preguntant als infants per les seves reaccions en situacions quotidianes. Per exemple, l'escala avalua l'aprensió comunicativa (demanant si es posen nerviosos o s'atabalen en intentar parlar), la por a l'avaluació social (preguntant si pateixen per equivocar-se davant dels companys o si senten que la resta parla millor que ells) i les respostes fisiològiques, com ara si el cor els batega ràpidament quan saben que els tocarà intervenir.

2.2. L'Aprenentatge Cooperatiu i la Tutoria entre Iguals

El programa *Reading in Pairs* no sorgeix del no-res, sinó que es fonamenta en els principis de l'aprenentatge cooperatiu i, més concretament, en la Tutoria entre Iguals. Sovint es confon cooperar amb posar els alumnes en grups, però aquesta metodologia va molt més enllà de seure junts. Requereix una organització clara que garanteixi que hi hagi una interacció real i que aprenguin els uns dels altres. En aquest context, la tutoria entre iguals és, segurament, una de les opcions més potents.

2.2.1. Fonaments psicopedagògics: Zona de Desenvolupament Proper i Bastida

Per entendre la validesa de la intervenció educativa que hem proposat, cal emmarcar-la dins del constructivisme social. A diferència de les teories que conceben l'aprenentatge com un procés

individual i aïllat, aquesta perspectiva sosté que la construcció del coneixement és gràcies a la relació amb els altres. És a dir, no aprenem i després ens relacionem, sinó que la interacció social és la gasolina que fa arrencar el desenvolupament cognitiu.

Aquí és on entra el concepte central de la nostra proposta: la Zona de Desenvolupament Proper (ZDP), formulada per Vygotsky (1978). Aquesta zona defineix l'espai on l'aprenentatge és possible gràcies a la mediació d'un altre. En la seva obra fonamental es defineix com la distància entre el nivell de desenvolupament real, determinat per la resolució independent de problemes sota la guia d'adults o en col·laboració amb companys més capaços (Vygotsky, 1978). Aquesta definició és crucial per a la nostra investigació, ja que justifica per què un alumne (tutorat) pot assolir nivells de comprensió lectora o expressió oral amb l'ajuda d'un company (tutor) que no podria assolir sol. A part, la literatura específica sobre tutoria entre iguals afegeix un matís important: la congruència cognitiva. Tal com recullen Duran et al. (2019), els companys tutors tenen certs avantatges sobre els adults per intervenir en la ZDP, ja que la seva condició de nous aprenents els permet recordar reptes cognitius que els seus tutorats estan travessant i quin tipus de suport és útil en cada cas. Aquesta proximitat fa que l'ajuda sigui sovint més accessible que l'explicació d'un expert adult.

Estretament lligat a aquest concepte, trobem la noció de bastida (*Scaffolding*), introduïda per Wood et al. (1976) per descriure la naturalesa de l'ajuda necessària dins la ZDP. La metàfora és molt clara: de la mateixa manera que una bastida en una construcció, l'ajuda ha de ser temporal i retirar-se quan ja no fa falta. No val qualsevol ajuda, ha de ser ajustada. Segons els autors, aquest procés consisteix en el que un expert (en aquest cas, el company tutor) controla aquells elements de la tasca que inicialment estan més enllà de la capacitat de l'aprenent, cosa que li permet concentrar-se i completar només aquells elements que estan dins del seu rang de competència (Wood et al., 1976).

En el context de la nostra intervenció, l'anàlisi dels àudios se centrarà precisament en com el tutor construeix aquesta bastida: oferint pistes fonològiques, donant temps d'espera o modelant la pronunciació, i com retira aquesta ajuda progressivament a mesura que el tutorat guanya autonomia.

2.2.2. Fonaments de la Tutoria entre Iguals

La Tutoria entre Iguals es concreta com un mètode específic dins l'aprenentatge cooperatiu que estructura la interacció entre dos alumnes per optimitzar l'aprenentatge. Duran et al. (2019), referent principal en aquest àmbit, defineix la tutoria entre iguals com:
"Un mètode d'aprenentatge cooperatiu basat en la creació de parelles d'alumnes, amb una relació asimètrica (derivada de l'adopció del rol de tutor i de tutorat), amb un objectiu comú, conegut i compartit, que s'assoleix a través d'un marc de relació planificat pel professor" (p. 31).

Aquesta definició destaca tres elements diferenciadors respecte al treball en grup convencional:

- **Asimetria de rols:** A diferència d'altres dinàmiques col·laboratives on la relació és simètrica, aquí es distingeix clarament entre qui ofereix l'ajuda pedagògica (tutor) i qui la rep (tutorat).

- **Estructura pautada d'interacció:** No es tracta simplement de seure junts, sinó de seguir un guió dissenyat pel docent que assegura que la interacció sigui efectiva.
- **Objectiu comú:** L'èxit de la parella depèn del progrés d'ambdós.

Tal com assenyalen Valdebenito i Duran (2013), l'èxit depèn d'un marc regulat on la interacció cara a cara i la responsabilitat individual i grupal són essencials.

Per comprendre l'eficàcia de la cooperació més enllà de la simple agrupació, cal remetre's a la teoria de la interdependència social. Johnson i Johnson (2009) afirmen que l'element que distingeix l'aprenentatge cooperatiu és la creació d'una interdependència positiva, on els membres del grup perceben que l'èxit individual està lligat a l'èxit dels companys. En el context de la tutoria entre iguals, aquesta teoria explica que l'alumne tutor es compromet no només amb el seu rendiment, sinó amb el progrés del seu tutorat, generant una responsabilitat compartida que millora els resultats acadèmics i socials.

En darrer lloc, un dels fonaments més potents d'aquesta metodologia, i que sovint genera dubtes, és el benefici per a l'alumne tutor. Lluny de la creença que el tutor perd el temps ensenyant a un company amb menys competència, la recerca emmarcada en el paradigma *Learning by Teaching* (Duran, 2011) demostra el contrari. Duran et al. (2019) afirmen que els tutors tenen oportunitats d'aprendre contingut acadèmic quan es preparen per ensenyar a causa de la necessària reelaboració del contingut.
Aquest aprenentatge del tutor no és accidental, sinó que respon a processos cognitius complexos. Valdebenito i Duran (2013) expliquen que el tutor aprèn perquè l'acte d'ensenyar implica una preparació prèvia de continguts i la co-construcció de coneixements gràcies a la mediació, divergència d'opinions i idees, i consens de respostes. En haver d'explicar, reformular i respondre als dubtes del company, el tutor consolida el seu propi saber, guanya seguretat i consciència de les seves pròpies llacunes (Duran et al., 2019).

Aprofundint en aquest mecanisme cognitiu, Roscoe i Chi (2007) distingeixen entre el *knowledge-telling* i el *knowledge-building*. Segons aquests autors, el veritable aprenentatge del tutor es produeix quan aquest s'allunya d'un model de transmissió unidireccional i participa en una interacció reflexiva que l'obliga a reorganitzar els seus models mentals. És precisament quan s'assoleix aquest nivell d'interacció que es produeix el fenomen que Duran (2017) denomina "aprensenyar". Aquest concepte evidencia que, quan el rol d'ensenyant s'allunya de la simple transmissió d'informació, esdevé una oportunitat d'aprenentatge molt potent. Quan el tutor ha d'explicar el contingut interactuant, demanat i donant respostes profundes, es veu obligat a integrar el coneixement previ i el nou, generar inferències i reorganitzar de manera reflexiva els seus propis esquemes mentals.

2.2.3. El programa *Reading in Pairs*: estructura i beneficis

El programa *Reading in Pairs* és una proposta educativa dissenyada per millorar la fluïdesa i la comprensió lectora en anglès com a llengua estrangera mitjançant la tutoria entre iguals. Aquest programa es basa en la llarga trajectòria del grup de recerca GRAI i l'experiència prèvia de programes com *Llegim en parella* en català o castellà (Duran et al., 2019).

L'estructura del programa és rígida inicialment per garantir la qualitat de la interacció. Cada sessió té una durada aproximada de 30 minuts i s'organitza en una seqüència d'activitats clarament definides, tal com descriuen Duran et al. (2019):

- **Abans de la lectura:** La parella explora el text i el tutorat formula hipòtesis sobre el contingut, activant els coneixements previs.
- **Lectura en veu alta:** Aquesta fase central es divideix en tres passos progressius:
    - Modelatge: El tutor llegeix sol per oferir un model correcte de pronunciació.
    - Lectura conjunta: Llegeixen alhora per marcar el ritme.
    - Lectura del tutorat: El tutorat llegeix sol mentre el tutor aplica la tècnica de correcció *Pause, Prompt, Praise*.
- **Activitats de comprensió:** La parella resol exercicis per verificar si les hipòtesis eren correctes i aprofundir en el text.

Dins del programa *Reading in Pairs*, l'element més crític per a la nostra investigació, i on focalitzarem l'anàlisi dels àudios, és la tècnica de correcció d'errors coneguda com a *Pause, Prompt, Praise* (PPP). Aquesta tècnica, originalment desenvolupada per McNaughton i Glynn (1981) i adaptada per Duran et al. (2019), és la concreció pràctica de la bastida descrita en l'apartat anterior. Segons Duran et al. (2019), aquesta estratègia s'aplica durant la lectura del tutorat de la següent manera:

- **Pause:** Davant d'un error, el tutor no ha de corregir immediatament. La instrucció és clara: esperar uns segons per permetre l'autocorrecció. Això redueix la pressió sobre l'aprenent i li dona espai i temps per adonar-se de l'error.
- **Prompt:** Si l'autocorrecció no es produeix, el tutor ha d'oferir ajuda ajustada. Els autors especifiquen que s'espera que el tutor ofereixi una o diverses pistes, evitant donar la resposta correcta directament. Aquestes pistes poden ser fonètiques, semàntiques o visuals, actuant com a bastida per arribar a la solució.
- **Praise:** Finalment, la seqüència es tanca amb un reforç positiu. Duran et al. (2019) assenyalen que la rutina PPP sempre acaba amb un reforç positiu. Aquest pas és vital per mantenir la motivació i rebaixar l'ansietat o filtre afectiu associat a l'error en una llengua estrangera.

Aquesta seqüència estructurada garanteix que l'ajuda proporcionada pel tutor sigui ajustada a la Zona de Desenvolupament Proper del company, evitant tant la manca d'ajuda com l'excés de direcció.

2.3. Relació entre cooperació i reducció de l'ansietat

Un cop analitzades les barreres que imposa la FLA i els mecanismes de la Tutoria entre Iguals, és pertinent establir la connexió teòrica entre ambdues. La literatura científica suggereix que l'aprenentatge cooperatiu actua com un regulador emocional potent, capaç de reduir el filtre afectiu descrit per Krashen (1982). Com assenyalen Valdebenito i Duran (2013), la col·laboració amb un company permet transmetre seguretat i també la confiança i la proximitat d'un igual, fet que genera un clima que afavoreix un ambient propici per a l'aprenentatge.

2.3.1. Del pànic al suport entre iguals

En l'aula tradicional de llengua estrangera, l'estructura de participació sol ser docent-alumne, fet que exposa l'estudiant a una situació de "pànic escènic" davant de tot el grup classe. Aquesta

exposició activa directament la por a l'avaluació negativa descrita per Horwitz et al. (1986). En canvi, programes com *Reading in Pairs* modifiquen radicalment l'estructura social de l'aula.

En treballar en parelles, l'audiència es redueix d'una trentena de persones a un únic interlocutor, el company. Això dilueix la percepció d'amenaça. Segons Slavin (1995), en les estructures cooperatives, l'avaluació esdevé menys amenaçadora perquè es percep com a part d'un esforç d'equip i no com un judici individual aïllat. L'alumne deixa de ser examinat per l'autoritat per passar a ser ajudat per un igual. Aquest canvi permet que l'atenció de l'aprenent es desplaci de la preocupació per com serà jutjat (*self-focus)* a la tasca mateixa d'entendre i fer-se entendre (*task-focus)*.

2.3.2. Normalització de l'error a través de la pràctica intensiva

L'ansietat sovint s'alimenta de la manca de competència percebuda i de l'escassetat d'oportunitats per practicar. En una classe tradicional d'anglès, les interaccions solen produir-se només entre el professor i un alumne a la vegada, deixant la resta sense oportunitat d'intervenir (Duran et al., 2019). En canvi, el programa *Reading in Pairs* trenca aquesta dinàmica: en una sessió de 30 minuts, es demostra que l'alumne passa entre 10 i 15 minuts parlant en la llengua estrangera, una ràtio de pràctica impossible d'assolir en les estructures organitzatives tradicionals (Duran et al., 2019). Aquest increment important del temps d'exposició oral ajuda a normalitzar l'ús de la llengua i redueix la pressió de l'error puntual.

Aquest increment del temps de parla té un efecte neutralitzador. Com més habitual és l'acte de parlar i cometre errors, menys traumàtic és. Dörnyei (2001) destaca que la tolerància a l'error és un component essencial de la fluïdesa i argumenta que la participació constant en grups petits ajuda els aprenents a acceptar que l'error és una part natural i necessària del procés d'aprenentatge, i no un signe de fracàs. En aquest sentit, l'estructura de lectura repetida i la correcció entre iguals converteixen l'error en una oportunitat d'aprenentatge compartida, restant-li la càrrega dramàtica que tindria en una intervenció pública.

2.3.3. La bastida emocional i els entorns segurs

Per últim, la tutoria entre iguals no només ofereix una bastida cognitiva, sinó també una bastida emocional. El tutor actua com un amortidor de l'estrès. Quan un alumne s'encalla, no troba el silenci incòmode de la classe o la correcció del mestre, sinó l'ajuda ajustada d'un company que, sovint, ha passat per la mateixa dificultat recentment.

Això contribueix a la creació del que la psicologia educativa anomena un "entorn segur d'aprenentatge". Dörnyei i Murphey (2003) defineixen la seguretat del grup com un estat on els membres se senten prou còmodes per assumir riscos sense por a ser ridiculitzats.
En aquesta mateixa línia, recerques recents com la de Duran et al. (2024) demostren que la tutoria entre iguals permet crear precisament aquests "espais confortables i orientats". Dins d'aquest marc de relació, es genera un espai segur, de comoditat i confiança. Aquest microclima té un valor incalculable per rebaixar l'angoixa, ja que permet que els errors deixin de ser públics i es puguin resoldre a l'instant en la intimitat de la parella. La correcció d'errors, es produeix, per tant, en un entorn amable i facilitador. En lloc de jutjar l'infant, la situació promou que els alumnes s'ajudin mútuament.

Com a resultat d'aquesta comoditat, l'alumnat amb més dificultats comunicatives pot atrevir-se a expressar-se sense por, podent assajar, equivocar-se i tornar-ho a provar. Aquest suport social redueix l'activació fisiològica de l'ansietat i manté el filtre afectiu baix, condició indispensable perquè, tal com postulava Krashen (1982), l'aprenentatge real pugui tenir lloc.

3. Objectius i Hipòtesis

Aquesta investigació es planteja des d'un disseny de mètodes mixtos, combinant l'anàlisi de dades quantitatives i qualitatives per obtenir una visió holística del fenomen. Mentre que la part quantitativa pretén detectar l'existència (o no) de canvis en els nivells d'ansietat, la part qualitativa busca aprofundir en les causes que expliquen aquests resultats.

3.1. Objectius Generals i Específics

L'objectiu general d'aquest treball consisteix a analitzar la incidència de la metodologia d'aprenentatge cooperatiu, concretament el programa *Reading in Pairs*, sobre els nivells de FLA en alumnat d'Educació Primària. Es pretén determinar si la interacció estructurada entre iguals actua com un factor protector que redueix l'angoixa i facilita la producció oral en llengua anglesa.

Per assolir-ho, es despleguen els següents objectius específics:

- **Avaluar l'evolució quantitativa de l'ansietat** comparant els nivells globals de FLA i els seus components en l'alumnat participant abans i després de la intervenció, mitjançant l'administració d'un pretest i un posttest.
- **Comprendre les causes dels resultats obtinguts** mitjançant una anàlisi qualitativa de la interacció a l'aula. Aquest objectiu busca identificar quins mecanismes ajuden a explicar per què l'ansietat disminueix o es manté.
- **Triangular els resultats obtinguts amb la percepció de la docent (mitjançant una entrevista) i dels mateixos infants (a través d'entrevistes conjuntes a les parelles focals)** per interpretar com aquests canvis en la dinàmica de treball influeixen en el clima de l'aula i en la seguretat comunicativa dels infants.

3.2. Hipòtesis del treball

D'acord amb la literatura revisada, aquesta recerca planteja una única hipòtesi central com a predicció científica a contrastar, entenent que el valor de l'estudi neix en la capacitat d'explicar tant la seva confirmació com la seva refutació:

- **Hipòtesi:** L'alumnat participant en el programa *Reading in Pairs* presentarà una reducció estadísticament significativa dels seus nivells d'Ansietat davant la Llengua Estrangera en el posttest en comparació amb el pretest inicial.

3.3. Preguntes d'investigació

En darrer lloc, per guiar l'anàlisi de les dades i donar resposta a les hipòtesis plantejades, es formulen les següents preguntes d'investigació:

- Quins patrons d'interacció i estratègies d'ajuda mútua s'observen en les parelles focals i com aquests mecanismes ens ajuden a explicar l'evolució (o manca de canvi) en l'ansietat dels alumnes?
- De quina manera la triangulació de les percepcions de la docent i dels mateixos infants permet interpretar l'impacte de la tutoria entre iguals en el clima de seguretat de l'aula en contrast amb les metodologies tradicionals?

4. Disseny de la recerca

Per tal de donar resposta a les preguntes plantejades en els capítols anteriors i poder contrastar empíricament les hipòtesis d'aquest treball, aquesta secció detalla tota la metodologia involucrada en la investigació. Donat que l'objectiu d'aquest estudi no només busca contrastar quina incidència té el programa *Reading in Pairs* sobre la reducció de la FLA, sinó també esbrinar el tipus d'interaccions que la provoquen, s'ha dissenyat una metodologia d'investigació capaç de contemplar tant els resultats més quantitatius com els processos que ajuden a construir aquesta seguretat comunicativa.

4.1. Enfocament metodològic

Com que l'ansietat és un tema amb una càrrega emocional i psicològica molt forta, no ens podem quedar només amb una visió superficial. Per això, s'ha apostat per una metodologia mixta. Aquesta decisió té un motiu molt pràctic, ja que els números d'un qüestionari ens poden dir si l'ansietat ha baixat, però per si sols no ens expliquen el perquè. No en tenim prou amb saber si la intervenció funciona, és necessari entendre exactament com s'aconsegueix aquesta millora i què passa dins l'aula.

Dins d'aquest enfocament, el treball es planteja com un estudi de cas únic i longitudinal. En lloc de fer un estudi transversal i comparar moltes escoles o classes diferents, és preferible centrar-se en un sol grup-classe i fer-ne un seguiment a fons durant un temps determinat. Aquesta decisió permetrà tenir un control molt més rigorós sobre el context, alhora que permetrà fixar-nos bé en com evoluciona el procés d'aprenentatge i la relació de les parelles a l'aula.

Per tant, la recerca s'articula mitjançant un disseny mixt seqüencial explicatiu (Creswell, 2015), dividit en dues grans dimensions estratègiques. En primer lloc, l'enfocament quantitatiu s'estructura com un estudi quasiexperimental de grup únic amb un disseny de pretest i posttest. Aquesta fase actua com a l'eina necessària per mesurar i objectivar si, un cop finalitzada la intervenció, existeix una millora real i significativa en els nivells globals de FLA de l'alumnat. En segon lloc, el vessant qualitatiu actua com una "lupa" per explorar la qualitat de les interaccions orals a partir de l'enregistrament de les sessions i les percepcions recollides a les entrevistes amb la docent i les parelles focals.

L'objectiu fonamental d'aquesta segona fase és, tal com defineix el model explicatiu, proporcionar les dades necessàries per comprendre i explicar les raons darrere dels possibles canvis detectats en els resultats quantitatius, identificant quines estratègies d'ajuda entre iguals han afavorit realment l'aparició d'entorns de seguretat comunicativa.

4.2. Població i Mostra

En aquest apartat es defineix el context en què s'ha dut a terme la investigació. Per fer-ho, es descriuen les característiques de l'escola i el perfil del grup que ha participat en el programa, així com els criteris utilitzats per triar les parelles de l'anàlisi qualitativa. També s'apunten breument els criteris ètics adoptats per garantir l'anonimat de les dades i el procediment seguit per obtenir el consentiment informat de tots els participants.

4.2.1. Context del centre i descripció del grup classe

L'estudi s'ha desenvolupat en un centre d'educació infantil i primària del municipi d'Esparreguera. Es tracta d'una escola pública d'una sola línia educativa, situada en un barri de creació recent, format majoritàriament per cases unifamiliars. L'entorn és principalment residencial, amb pocs serveis, i acull principalment famílies provinents de l'àrea metropolitana de Barcelona.

Pel que fa a la seva identitat, el Projecte Educatiu de Centre defineix l'escola com una institució inclusiva i compromesa amb la innovació pedagògica, apostant fermament per un aprenentatge competencial i significatiu. Dos trets fonamentals del seu caràcter propi que justifiquen i contextualitzen la idoneïtat d'aquest estudi són, d'una banda, l'impuls de l'aprenentatge de la llengua anglesa des de l'educació infantil i, de l'altra, el desenvolupament de propostes didàctiques basades en l'aprenentatge cooperatiu per propiciar que tot l'alumnat trobi el seu lloc a l'aula. Aquest ecosistema escolar resulta un terreny excel·lent per implementar metodologies com el *Reading in Pairs*.

Els participants d'aquesta investigació configuren el grup classe de 6è d'Educació Primària, format per un total de 24 infants d'entre 11 i 12 anys. Es tracta d'un grup molt actiu que destaca per la seva bona convivència. Com que l'escola treballa molt per projectes, els alumnes estan habituats a col·laborar i a ajudar-se de manera habitual. Pel que fa a l'àrea d'anglès, tot i que tenen una bona base de vocabulari i entenen bé les instruccions, una gran part de la classe mostra força vergonya i inseguretat quan ha de parlar en veu alta davant de tothom.

4.2.2. Criteris de selecció de les parelles focals

Si bé l'evolució quantitativa de l'ansietat s'avaluarà a escala grupal, la necessitat d'entendre com i per què es produeixen aquests canvis requereix una anàlisi qualitativa profunda de les interaccions orals. Gravar i analitzar les converses de tots els alumnes alhora seria inabastable i, segurament, poc efectiu. Per aquest motiu, s'ha optat per fer un mostratge no probabilístic intencional. En lloc de triar tres parelles d'infants a l'atzar, s'ha fet una selecció molt pensada de tres parelles concretes que permetin observar situacions ben diferents.

Per fer aquesta selecció, s'ha dut a terme una sessió de treball cooperatiu amb la docent responsable de l'àrea d'anglès del centre. La idea era creuar la seva experiència i el coneixement profund que té del grup amb els resultats inicials del qüestionari S-FLCAS. Aquest buidatge preliminar va confirmar l'existència d'una gran variabilitat de perfils emocionals a l'aula. En concret, s'han acordat configurar tres parelles amb les característiques següents per tal de donar resposta als objectius del treball:

- **Parella 1:** Formada per una tutora inicialment molt reservada en l'ús oral de la llengua estrangera i un tutorat amb un perfil d'elevada timidesa que mostrava una nul·la participació voluntària a l'aula ordinària. L'objectiu d'aquesta tria és analitzar si una relació construïda des de la complicitat i la paciència d'un igual, pot generar un espai prou segur per reduir el filtre afectiu en dos perfils molt reservats.
- **Parella 2:** Formada per un tutor competent en l'àrea lingüística però molt tímid i una tutora extremadament tímida, amb dificultats derivades d'una incorporació tardana al centre i de no haver cursat mai l'assignatura d'anglès. Serà molt interessant analitzar com s'ajuden a superar els obstacles quan cap dels dos se sent especialment fort o segur amb l'idioma.
- **Parella 3:** Formada per un tutor amb un perfil altament acadèmic, excel·lent fluïdesa i absència de pors comunicatives, i un tutorat que registrava l'índex de FLA més alt de tot el grup. Aquesta tria és fonamental per avaluar l'eficàcia de la tècnica *Pause, Prompt, Praise* en una situació de màxima asimetria, comprovant si el suport i la guia d'un company excel·lent poden ajudar a rebaixar el bloqueig d'un infant amb grans dificultats.

4.3. Instruments de recollida de dades

Per tal d'obtenir respostes sòlides a les preguntes d'investigació i poder avaluar l'impacte de la intervenció, aquesta secció resulta essencial. El disseny metodològic mixt requereix unes eines capaces de capturar tant la magnitud quantitativa de l'ansietat com la subtilesa de les interaccions orals. En conseqüència, es faran servir tres instruments que garantiran el rigor i la profunditat de l'anàlisi de les dades obtingudes.

4.3.1. Qüestionari d'ansietat reduït

Per al mesurament quantitatiu, s'administrarà la S-FLCAS traduïda (vegeu l'annex 1), desenvolupada per Dewaele i MacIntyre (2014), la qual s'ha traduït i adaptat per a aquest estudi (vegeu l'annex 1). Tal com s'ha descrit al marc teòric, aquesta escala de vuit ítems tipus Likert recull l'essència de l'ansietat a l'aula de manera molt més breu que l'instrument original de Horwitz (1986). Metodològicament, l'elecció d'aquesta versió reduïda està plenament justificada per la seva robustesa psicomètrica; estudis de validació internacionals com el de Botes et al. (2022) demostren que l'escala posseeix una alta consistència interna i fiabilitat (amb un coeficient Alfa de Cronbach superior a .80), optimitzant la recollida de dades i garantint-ne el rigor sense causar fatiga als infants.

Aquest qüestionari s'aplicarà en dos moments cronològicament separats: un pretest abans d'iniciar el programa i un posttest el més tard possible, respectant el calendari del Treball de Fi de Grau. Es farà això per tal d'objectivar l'evolució emocional dels participants. Donat que l'estudi es basa en la comparació de dues mesures repetides sobre el mateix grup d'alumnes i que les dades s'obtenen mitjançant una escala ordinal, s'aplicarà la prova no paramètrica de rangs amb signe de Wilcoxon (1945). Com les respostes estan aparellades (pretest i posttest), aquest test permetrà calcular les diferències de puntuació de cada participant entre l'abans i el després, cosa que permet determinar de manera objectiva si la variació en els nivells d'ansietat és estadísticament significativa i no pas fruit de l'atzar.

4.3.2. Enregistrament d'àudio de les interaccions

La part qualitativa de l'estudi es durà a terme mitjançant l'enregistrament d'àudio de les interaccions de les tres parelles focals seleccionades (vegeu l'apartat 4.2.2. per a una descripció detallada dels criteris de selecció). Per poder observar l'evolució dels alumnes, es gravaran tres sessions estratègiques: una sessió a l'inici, una cap a la meitat del programa i l'altra cap al final. A l'hora de fer el buidatge i l'anàlisi d'aquestes converses, ens fixarem en quatre grans blocs:

- **Gestió de l'error i *feedback*:** S'analitzarà com el tutor corregeix el seu company. És altament interessant veure si la correcció es fa de forma directa o bé es fa servir una correcció assistida (*scaffolding*) per guiar l'aprenentatge. Així mateix, s'observarà atentament la reacció de l'alumne tutorat davant d'aquest *feedback*, valorant si l'assimila de manera natural o si notem cap signe d'ansietat, frustració o vergonya.
- **Estratègies de bastida i suport emocional:** Es comprovarà si realment apliquen la tècnica de *Pause, Prompt, Praise*. L'anàlisi tractarà de veure si el tutor respecta el temps d'espera necessari perquè el company processi l'error, si formula les pistes adients i, per acabar, si dona un reforç positiu per l'èxit assolit.
- **Ús de la llengua:** Estar pendents de l'aparició de la llengua materna en les converses enregistrades serà essencial. Un aspecte molt important serà distingir si l'ús d'aquesta és degut a una simple desconcentració o bé si la fan servir per a demanar ajuda quan es bloquegen.
- **Fluïdesa i bloquejos:** S'analitzarà l'evolució dels silencis durant les tres sessions per detectar progrés en la seguretat de l'alumnat. Serà clau discriminar entre els silencis necessaris per a la reflexió i els silencis incòmodes o paralitzants derivats de la por a l'error.

4.3.3. Entrevista a la docent

Per acabar el disseny dels instruments metodològics i aportar a la recerca més consistència, es realitzarà una entrevista semiestructurada a la mestra referent un cop finalitzi la fase de recollida de dades (vegeu l'annex 2). L'objectiu d'aquest darrer instrument és la triangulació de dades, incorporant la visió d'una experta que condueix l'aula per donar molta més riquesa a la interpretació dels canvis observats. L'entrevista quedarà vertebrada en tres blocs temàtics:

- **Percepció general del clima d'aula i l'ansietat:** Es demanarà a la docent una valoració qualitativa sobre la transformació de l'ambient de treball durant les sessions de *Reading in Pairs* en contrast amb les classes de metodologia més tradicional. Es busca corroborar si hi ha un augment general en la participació i una reducció perceptible de la por grupal a equivocar-se.
- **Contrastació sobre les parelles focals:** Aquest segon bloc ens ajudarà a contrastar l'observació de la mestra sobre l'evolució d'aquests alumnes amb els patrons analitzats als enregistraments d'àudio. L'intercanvi servirà per valorar el desenvolupament del vincle socioemocional i la relació de confiança entre el tutor i el tutorat.
- **Rol del docent i comparativa metodològica:** Per acabar, reflexionarà sobre el seu propi paper i l'evolució d'un rol tradicional de transmissora de coneixement a una facilitadora d'aprenentatges. Ens servirà per recollir la seva opinió professional sobre quins han estat els factors clau que porten, o no, efectivitat a aquesta metodologia en la lluita contra l'angoixa lingüística.

4.3.4. Entrevistes conjuntes a les parelles focals

L'últim instrument de recollida de dades és l'entrevista conjunta a l'alumnat. Aquesta decisió té com a objectiu principal capturar la veu directa dels protagonistes del programa: els infants. Metodològicament, s'ha optat per entrevistar les tres parelles focals per separat en lloc de fer un grup de discussió general. Aquest format permet que l'alumne tutor i el tutorat puguin reflexionar conjuntament sobre la pròpia interacció, creant un entorn més íntim i de màxima confiança que encoratja als infants a expressar-se amb més llibertat sobre les seves pors i bloquejos.

L'aplicació d'aquestes entrevistes persegueix tres objectius. El primer objectiu serà conèixer com se senten els infants quan parlen en anglès en la privacitat de la parella en contrast amb l'exposició davant del grup classe. El segon objectiu serà identificar si veuen l'estratègia *Pause, Prompt, Praise* com una ajuda real que redueix el seu estrès davant l'error. Per acabar, buscarem entendre si el rol d'ensenyant fa que el tutor també se senti més segur i competent amb l'idioma.

L'ús d'aquesta eina permetrà la triangulació final de dades, contrastant els resultats numèrics del S-FLCAS amb els patrons d'interacció observats als àudios i la visió experta de la docent.

4.4. Procediment i fases de la investigació

Per garantir el rigor metodològic i el compliment ètic de la recerca, el treball de camp s'ha estructurat de manera pautada, respectant el ritme natural de l'escola. El procediment es divideix en les quatre fases següents:

- **Fase prèvia:** Gestió de l'accés al centre educatiu i recollida dels consentiments informats de les famílies (vegeu l'annex 6), requisit ètic indispensable per a l'enregistrament de menors. Paral·lelament, es va dur a terme la traducció i adaptació del qüestionari S-FLCAS.
- **Fase inicial:** Administració del pretest a tot el grup classe de 6è per establir la línia base d'ansietat. Així mateix, en aquesta fase es va realitzar la selecció intencional de les tres parelles focals, buscant perfils heterogenis d'ansietat per enriquir l'anàlisi qualitativa posterior.
- **Fase d'intervenció:** Coincideix amb l'aplicació del programa *Reading in Pairs* (8 sessions). Es duen a terme els enregistraments d'àudio de les parelles focals en tres moments estratègics per observar l'evolució de les interaccions, la fluïdesa i la possible disminució dels bloquejos orals de manera espaiada.
- **Fase final:** Administració del posttest al grup classe per avaluar l'evolució quantitativa de l'ansietat la data més llunyana possible, respectant el calendari del Treball de Fi de Grau. Finalment, es tancarà el treball de camp amb l'entrevista semiestructurada a la docent i les entrevistes conjuntes als sis infants que formen les parelles focals.

5. Anàlisi de Resultats

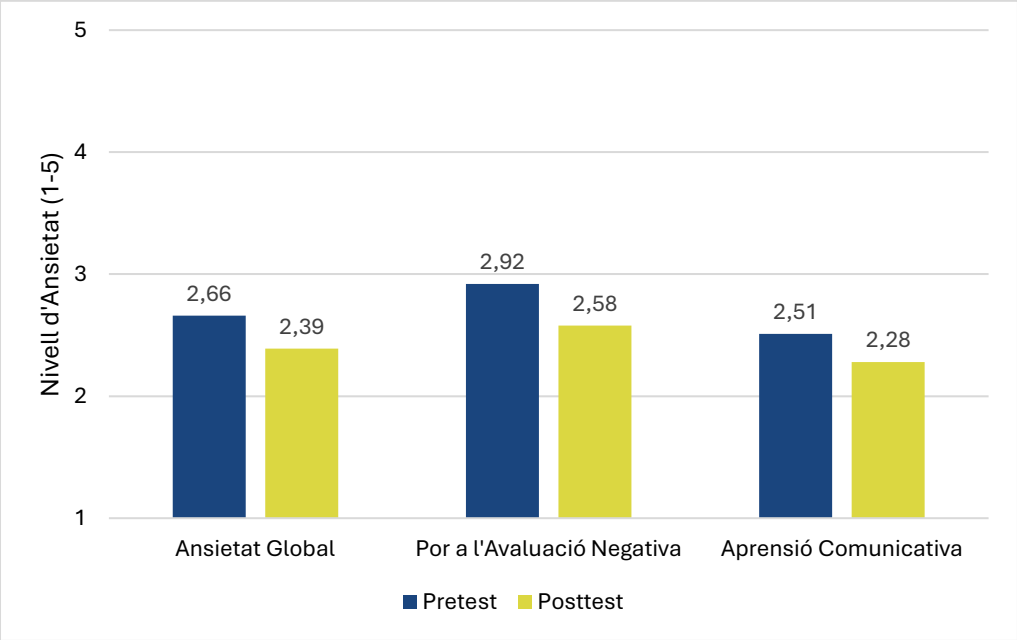
Aquest capítol analitza els resultats del treball de camp per contrastar la hipòtesi i respondre a les preguntes d'investigació. Per oferir una visió completa de l'impacte del programa *Reading in Pairs*, s'estructurarà en tres grans blocs metodològics. En primer lloc, s'exposen els resultats quantitatius derivats dels qüestionaris d'ansietat. En segon lloc, es detalla l'anàlisi qualitativa de

les interaccions orals enregistrades en les tres parelles focals. Per acabar, es duu a terme una triangulació d'aquestes dades amb les percepcions subjectives extretes de les entrevistes a l'alumnat i a la docent.

5.1. Contrastació de la hipòtesi: Evolució quantitativa de l'Ansietat davant la Llengua Estrangera

L'anàlisi de les dades obtingudes a través de l'escala S-FLCAS mostra una tendència clarament descendent en els nivells de FLA de l'alumnat després de la implementació del programa *Reading in Pairs*. En el pretest, el grup classe presentava una puntuació total mitjana de 21,29 punts sobre 40, amb una desviació estàndard de 6,33. Això, es tradueix en una mitjana individual de 2,66 sobre 5. Un cop finalitzada la intervenció, els resultats del posttest revelen una disminució de l'ansietat global de l'aula, situant la puntuació total mitjana en 19,12 punts, amb una desviació estàndard de 6,23 i reduint la mitjana individual a 2,39 (vegeu la Figura 1).

Figura 1. Evolució global dels nivells d'ansietat i els seus components.



A banda d'aquesta reducció global, l'anàlisi detallada dels components interns de la FLA aporta dades altament rellevants. La por a l'avaluació negativa, que inicialment era el factor més generador d'ansietat amb una mitjana de 2,91, ha experimentat una davallada notable fins a situar-se en 2,58 a la meitat del programa. Si ens centrem en l'evolució individual en aquest àmbit, es constata que 15 dels 24 alumnes (un 62,5% de la mostra) han reduït de manera efectiva els seus nivells d'angoixa davant el judici extern. Aquesta dada es pot interpretar mitjançant el marc teòric proposat: en passar d'una exposició pública davant de tot el grup classe a una interacció privada en parelles, l'audiència es redueix i l'avaluació passa a ser menys amenaçadora. Tot i això, cal assenyalar que en 5 alumnes aquesta por s'ha mantingut exactament igual, i en 4 casos s'ha observat un augment de l'ansietat, fet que evidencia que determinades variables individuals poden requerir un grau de bastida emocional addicional.

D'altra banda, l'aprensió comunicativa, lligada al bloqueig en intentar expressar-se, també mostra un descens, passant d'una mitjana de 2,50 a 2,27. Aquest progrés reafirma la premissa que l'increment dràstic del temps d'exposició oral a través del treball pautat normalitza l'ús de la llengua i afavoreix un entorn on l'error perd la seva càrrega dramàtica.

Aquesta evolució positiva es confirma en observar la variabilitat individual del grup. La comparació directa revela que una àmplia majoria, concretament 16 dels 24 alumnes (el 66,7%), ha reduït els seus nivells globals de FLA, fet que sosté l'afirmació que la bastida del programa actua com un factor protector. Per contra, s'observa que 2 alumnes han mantingut la seva puntuació inalterada, i en 6 casos l'ansietat ha registrat un augment.

Taula 1. Resultats de la prova de Wilcoxon per a l'evolució de l'ansietat global (S-FLCAS).

Variable	Mitjana Pretest (DE)	Mitjana Posttest (DE)	Valor Z	p-valor
Ansietat Global (S-FLCAS)	21,29 (6,33)	19,12 (6,23)	-2,45	0,014

Per tal de verificar si les diferències observades entre el pretest i el posttest són estadísticament significatives o bé fruit de l'atzar, s'ha aplicat la prova no paramètrica de rangs amb signe de Wilcoxon per a mostres aparellades.

L'anàlisi de l'evolució de les puntuacions totals llança un valor $Z=-2,45$ i un nivell de significació equivalent de $p=0,014$ (vegeu la Taula 1). Per entendre la rellevància d'aquesta xifra, cal recordar que el p-valor ens indica quina és la probabilitat que els resultats obtinguts siguin producte de l'atzar. En aquest cas, el valor de 0,014 significa que només hi ha un 1,4% de possibilitats que la reducció de l'ansietat s'hagi produït per accident o per factors externs no controlats. Ja que en la recerca educativa s'estableix el límit de la significació en el 5% ($p<0,05$) per poder validar aquest experiment, i el resultat d'aquest estudi se situa clarament per sota d'aquest llindar ($1,4\%<5\%$), es pot afirmar amb seguretat que la millora no és fruit de la casualitat. No obstant això, cal assumir certs marges de prudència científica. En no disposar d'un grup de control o de comparació, no podem determinar amb absoluta certesa que aquesta davallada sigui producte exclusiu del programa. Tot i així, tenint en compte que el projecte ha estat l'única novetat que s'ha aplicat a la classe, les dades suggereixen que ha tingut un efecte molt favorable en l'evolució de l'aula.

Un cop examinades les dades descriptives i els resultats de les proves estadístiques, es pot concloure que la hipòtesi central d'aquest treball queda notablement recolzada. L'alumnat que ha participat en el programa *Reading in Pairs* ha experimentat una baixada real i significativa dels seus nivells d'ansietat entre el pretest i el posttest. Per tant, malgrat no tractar-se de dades del tot concloents en no disposar d'un grup de control, podem pensar que la tutoria entre iguals ha fet una contribució important en rebaixar tant l'aprensió comunicativa com la por a l'avaluació negativa, facilitant la creació d'un clima de seguretat òptim per al desenvolupament de la competència oral en anglès a l'etapa de Primària.

5.2. Anàlisi de la interacció oral i la bastida entre iguals[1]

L'anàlisi qualitativa dels enregistraments d'àudio ens permet aprofundir en les causes que expliquen l'evolució quantitativa de l'ansietat. A partir del buidatge de les tres sessions enregistrades, s'han examinat les interaccions de les parelles focals atenent a les quatre dimensions esmentades en l'apartat 4.3.2. A continuació, es presenten els incidents crítics més rellevants que il·lustren la construcció d'entorns de seguretat comunicativa.

Perfil quantitatiu de les parelles focals

Abans d'endinsar-nos en l'anàlisi qualitativa de les interaccions orals, resulta fonamental examinar l'evolució numèrica concreta dels sis infants que conformen la mostra intencional d'aquesta fase. L'encreuament de les seves puntuacions pretest i posttest en l'escala S-FLCAS (vegeu la Taula 2) ens permetrà donar sentit als comportaments observats als àudios.

Taula 2. Evolució quantitativa individual de la FLA en les parelles focals.

Perfil	Puntuació Total Pretest	Puntuació Total Posttest	Por a l'Avaluació Negativa (Pre/Post)	Aprensió Comunicativa (Pre/Post)
Tutor 1	21	17	2,67 / 2,67	2,60 / 1,80
Tutorat 1	20	18	2,33 / 2,33	2,60 / 2,20
Tutor 2	14	13	2,00 / 1,70	1,60 / 1,60
Tutorat 2	18	14	2,67 / 2,00	2,00 / 1,60
Tutor 3	22	15	2,67 / 1,67	2,80 / 2,00
Tutorat 3	29	29	4,33 / 4,33	3,20 / 3,20

L'anàlisi d'aquestes dades individuals revela tres fenòmens de gran rellevància psicopedagògica. En primer lloc, a la Parella 1, ambdós membres assoleixen una disminució de l'aprensió comunicativa, però la seva por a l'avaluació negativa es manté igual. Aquest estancament específic anticipa una de les conclusions de l'estudi: la dificultat de desprendre's de la necessitat de validació per part de l'expert adult.

En segon lloc, veiem l'efecte del *Learning by Teaching* en el Tutor 3. Aquest alumne experimenta la caiguda més dràstica de l'ansietat de tota la mostra focal (passant de 22 a 15 punts totals), demostrant que el rol docent i l'acte de preparar la bastida per a un tercer genera un impuls extraordinari en la pròpia seguretat comunicativa.

[1] Nota metodològica: Tot i disposar dels consentiments informats de les famílies per a l'enregistrament i ús de la veu, per criteris ètics de protecció del menor, els arxius d'àudio originals restaran custodiats per l'investigador i no s'inclouen en la versió pública d'aquest document. Les dades es presenten mitjançant transcripcions literals anònimes. Els arxius originals estan a disposició del tribunal avaluador si en requereix la consulta.

Finalment, el cas del Tutorat 3 es converteix en la principal justificació del disseny de mètodes mixtos aplicat en aquesta recerca. Aquest infant, que presentava els índexs de FLA i por a l'avaluació més elevats de l'aula, no mostra cap variació numèrica en el posttest. Una lectura únicament quantitativa determinaria el fracàs de la intervenció en el seu cas. No obstant això, com es demostrarà en l'anàlisi qualitativa i les entrevistes següents, l'evolució d'aquest alumne a la pràctica ha estat molt positiva, evidenciant que un qüestionari tancat pot resultar insuficient per capturar el benestar real que un infant amb dificultats assoleix dins del refugi emocional de la parella.

Gestió de l'error i aplicació de la bastida

L'observació de les parelles revela contrastos metodològics significatius en la gestió de les correccions. La Parella 3 esdevé el model d'excel·lència en l'aplicació de la tècnica *Pause, Prompt, Praise*. El tutor d'aquesta parella corregeix els errors de pronúncia oferint bastida fonètica i visual (fent ús d'una pissarra) i respectant el temps d'espera de l'aprenent. Aquesta gestió acaba sempre amb un reforç positiu explícit que contribueix directament a rebaixar el filtre afectiu. En les sessions més avançades, el tutor integra l'ús de frases model proporcionades per la docent (vegeu l'annex 5) per estructurar la correcció sense atabalar al company com: "Stop please, you are going very well but go back to the last full stop and read again please" o "Take a deep breath and read again the last paragraph" (Vegeu Fragment 9 a l'annex 8). La interiorització d'aquest rol i la necessitat d'estructurar la bastida expliquen, tal com hem vist a la Taula 2, la dràstica caiguda de l'ansietat global del Tutor 3 (de 22 a 15 punts), evidenciant els beneficis cognitius i emocionals de preparar-se per ensenyar.

En contrast, l'enregistrament de la Parella 1 a la sessió inicial mostra una gestió de l'error excessivament directiva. La tutora tendeix a subministrar la resposta correcta de manera immediata, sense aplicar la pausa necessària per a l'autocorrecció. Aquesta manca de temps d'espera pot generar situacions de bloqueig frustrants per al tutorat quan no sap la resposta correcta.

> **Fragment 1. Interrupció del temps d'espera i correcció (Parella 1, Sessió 1; vegeu l'annex 8)**
> Alumne: There are eight... (silence)
> **Tutora: Thousand.**
> Alumne: Eight thousand buses in London. They are red and carry about six million passengers every weekday. There are over seven thousand.
> **Tutora: Hundred.**

Un tercer escenari s'observa en la Parella 2, on la interacció es caracteritza per evitar la correcció. El tutor, possiblement per inseguretat pròpia i timidesa, no corregeix la pronúncia de la tutorada. Aquesta dinàmica no genera ansietat directa, però limita les oportunitats de millora de la parella.

Un aspecte clau de la bastida, estretament lligat a la noció de ZDP (Vygotsky, 1978), és el suport socioemocional que el tutor ofereix per evitar que l'error es tradueixi en frustració. Mentre que en la Parella 1 es detectava una correcció massa directa, a la Parella 3 s'observa una línia de suport continuat que redueix el filtre afectiu del tutorat abans i tot d'iniciar la lectura. El tutor anticipa la dificultat, normalitza l'errada i recorda l'objectiu cooperatiu de la tasca.

Fragment 6. Suport emocional i guia lèxica (Parella 3, Sessió 1; vegeu l'annex 8)
Tutor: Your turn, **segur que ho fas bé.**
Alumne: In England, tourists...
Tutor: Tourists. **No passa res, una altra vegada, això és per ajudar-te** (tutee's name).

Aquesta dinàmica protectora contrasta radicalment amb la viscuda per la Parella 2. En aquest cas, la manca d'estratègies de correcció i la inseguretat del mateix tutor generen un buit d'ajuda. Quan la tutorada s'enfronta a preguntes que no ha preparat prèviament a casa, demana auxili de manera explícita en la seva L1, però davant de la passivitat del company, la interacció deriva en l'evitació de la tasca i en silencis altament incòmodes. Aquesta absència d'ajuda ajustada dona sentit a l'estancament de la seva aprensió comunicativa observada en les dades quantitatives.

Fragment 11. Bloqueig i evitació per manca de bastida (Parella 2, Sessió 4; vegeu l'annex 8)
Tutor: Six, have you ever been to summer or school camp?
Alumna: **I am like him because... emm because... Es que no lo entiendo esta.**
Tutor: **No, da igual.** How do you usually prepare the things to go to the camp?
[...]
Alumna: **Lo entiendo pero no se como decirlo. No se que decir... (silence).**

Ús de la llengua

L'anàlisi de l'ús de la llengua estrangera en comparació amb la llengua materna (L1) evidencia com els infants utilitzen el castellà o el català amb funcions diferents. En la Parella 1 i la Parella 2, l'L1 actua sovint com una via d'escapament ràpida davant de qualsevol dificultat de comprensió, reduint dràsticament el temps d'exposició a l'anglès.

Fragment 2. Ús de l'L1 com a via d'escapament (Parella 1, Sessió 1; vegeu l'annex 8)
Tutora: **No... Es esto (mostrant-li el full).** Double-deckers.
Alumne: Double-decker name.
Tutora: Because? (Esperant resposta)
Alumne: (Silence)
Tutora: **Si te lo dice en cuarenta parágrafos tío.**

D'altra banda, la Parella 3 demostra un ús pedagògic i regulat de l'L1. El tutor fa esforços notables per mantenir l'anglès, i quan recorre al català, ho fa exclusivament per oferir traduccions complexes que assegurin la comprensió del company. Un cop assolida la comprensió, la parella retorna ràpidament a l'anglès.

Fluïdesa, bloquejos i clima afectiu

La creació d'un entorn de seguretat s'evidencia clarament en la disminució gradual dels silencis incòmodes i l'aparició d'indicadors de benestar emocional. La Parella 3 construeix un clima de gran comoditat, utilitzant bromes i rialles còmplices que desdramatitzen l'error i fomenten una participació lliure.

Fragment 5. Bastida fonètica i explicació amb humor (Parella 3, Sessió 1; vegeu l'annex 8)
Alumne: Because the floors of buses and "Chips"...

Tutor: **No, "chips" no. Okay, stop. "Chips" són, are patates de bossa, chips. Són patates de, crec, en anglès són patates de bossa d'aquestes que comprem in the supermarket. Ships it's a different thing. Ships is un barco. Perquè nosaltres de petits sempre diem "boat", que es "bote". Pero claro, es diferente un boat que un ship. Okay? Ship, not chip.**

L'evolució cap a la seguretat comunicativa i la pèrdua de la por al judici extern (Horwitz et al., 1986) la podem trobar en analitzar la transformació de la Parella 1 al llarg de les sessions. Si bé en les primeres fases el tutorat adoptava un rol passiu davant les interrupcions de la tutora, a la sessió 3 observem un trencament d'aquesta asimetria. El tutorat, que està atent al text, detecta que la seva companya omet una part i s'atreveix a corregir-la en llengua anglesa. La validació immediata d'aquest fet per part de la tutora consolida un canvi molt positiu on l'error és quelcom compartit i desdramatitzat (vegeu el Fragment 7). Aquesta pèrdua de la por al bloqueig s'alinea amb la reducció de la seva aprensió comunicativa (de 2,60 a 2,20). No obstant això, el fet que els comentaris de suport se segueixin donant en L1 i la fixació amb la figura de la tutora ajuden a comprendre per què la seva por a l'avaluació negativa no ha aconseguit baixar dels 2,33 punts inicials.

Fragment 7. Inversió de rols i reconeixement de l'autonomia del tutorat (Parella 1, Sessió 3; vegeu l'annex 8)
Tutora: Africa and Asia.
Alumne: Africa and... No, where it lives.
Tutora: **Es verdad, sí sí sí. Muy bien muy bien (tutee's name). Where it lives.**
Alumne: Where it lives.

L'incident crític més revelador de l'estudi es produeix a la Sessió 4, quan, per absències, el tutorat de la Parella 1 treballa amb el tutor de la Parella 3. Mentre que en la primera sessió aquest alumne mostrava bloquejos constants i una forta dependència del castellà, la bastida assertiva i pacient del nou tutor transforma la seva actitud. El tutorat s'encomana de l'esforç de la parella i aconsegueix formular respostes més complexes en anglès, superant el bloqueig i demostrant l'impacte directe de la qualitat de la tutoria en la reducció de l'ansietat (Fragment 10; vegeu l'annex 8).

Síntesi de l'evolució qualitativa

A fi de resumir l'impacte del programa sobre els diferents perfils d'alumnat, la Taula 3 sintetitza l'evolució de les tres parelles focals entre l'inici i el final de la intervenció.

Taula 3. Síntesi de l'evolució qualitativa de les parelles focals.

Parella Focal	Sessió 1	Sessió 4
Parella 1 (Tímid / Pacient)	Correccions immediates sense temps d'espera. Frustració en la comprensió. Ús excessiu de l'L1 com a via d'escapament.	S'introdueixen comentaris de reforç positiu (en L1). L'alumne tutor guanya confiança (arriba a corregir la tutora). En la darrera sessió, el tutorat passa a interaccionar de forma molt més complexa en anglès en canviar a un tutor que ofereix major bastida.

Parella 2 (Insegur / Insegur)	Silencis llargs i incòmodes. Evasió de la conversa. Finalització precipitada per dur les respostes memoritzades.	Manteniment dels bloquejos per manca de vocabulari conjunt. Ús sistemàtic de l'L1 i necessitat d'intervenció de la docent per desencallar tasques.
Parella 3 (Nivell Alt / Nivell Baix)	Excel·lència en la bastida (*Pause, Prompt, Praise*). Explicacions visuals i fonètiques. Clima relaxat amb ús de l'humor.	Integració de frases model. Manteniment sostingut de l'anglès amb traduccions només estructurals. Resolució autònoma dels errors.

5.3. Triangulació de percepcions: Clima d'aula i seguretat comunicativa

L'última fase de l'anàlisi de resultats consisteix a triangular les dades quantitatives (S-FLCAS) i les observacions qualitatives (àudios) amb les percepcions dels propis participants. Aquest contrast permet comprendre com l'alumnat i la docent han viscut el procés i avaluar si l'evolució de l'ansietat es correspon amb una millora real del benestar a l'aula.

5.3.1. Visió de l'alumnat: La intimitat de la parella com a refugi emocional

Les entrevistes conjuntes a les parelles focals revelen un consens pel que fa a la reducció de la por a l'avaluació negativa. L'alumnat verbalitza clarament que l'exposició pública davant del grup-classe és la principal causa de la seva inseguretat. En canvi, el format de parelles actua com un espai de seguretat on l'error queda privat. Aquesta percepció es fa especialment evident en els alumnes amb un nivell d'ansietat inicial més elevat.

> **Fragment 12. La privatització de l'error (Entrevista Parella 1; vegeu l'annex 9)**
> Entrevistador: On us sentiu més tranquils?
> Tutorat 1: **Jo em sento més tranquil quan parlo amb el company que no pas davant de tota la classe perquè, per exemple, si m'equivoco, pues ho sabrà ella, i si m'equivoco (a classe), pues ho sabrà tota la classe.**

La seguretat no només neix de la privacitat, sinó de la vulnerabilitat compartida. Els infants reconeixen que ambdós membres de la parella hauran de llegir i exposar-se a fallar, rebaixant l'estigma de l'errada. Tal com expressa el Tutor 2 per justificar la pèrdua de vergonya: "si llegeixes amb el teu company, llegeixes tu i després el teu company. Llavors tots dos us podeu equivocar" (Entrevista Parella 2; vegeu l'annex 9). Aquest risc simètric explica de manera clara la baixada quantitativa obtinguda per la Parella 2, on el Tutorat 2 aconsegueix reduir la seva puntuació en la dimensió de por a l'avaluació negativa de 2,67 a 2,00 i la seva aprensió comunicativa de 2,00 a 1,60 punts.

Aquesta pèrdua de la vergonya, manifestada també pel Tutorat 3, s'acompanya d'una valoració molt positiva de la figura del company tutor. Lluny de sentir-se jutjats, els aprenents reconeixen l'eficàcia de la congruència cognitiva pròpia de la tutoria entre iguals. Un descobriment rellevant és que alguns alumnes arriben a preferir l'explicació del company a la de la mestra, validant la teoria que un igual pot oferir una ajuda més accessible a la seva Zona de Desenvolupament Proper.

Fragment 13. Accessibilitat de l'ajuda entre iguals (Entrevista Parella 3; vegeu l'annex 9)
Entrevistador: T'ajuda més això... potser que et corregeixi el company més que et corregeixi la mestra?
Tutorat 3: Sí.
Entrevistador: I per què creus que és això?
Tutorat 3: **Perquè ell m'ho explica millor que la mestra.**

Tot i això, les entrevistes mostren que la dependència de la figura de l'expert adult no desapareix completament. D'altres perfils, com el Tutorat 1, continuen donant validesa a la correcció de la docent reconeixent que "la mestra sap molt d'anglès i podria saber més si m'equivoco o no" (Entrevista Parella 1; vegeu l'annex 9).

Continuant amb aquesta reflexió sobre les opinions dels infants, trobem unes declaracions interessantíssimes. El Tutorat 3 (infant que presentava elevats índexs d'ansietat i dislèxia) manifesta la seva preferència per treballar amb "tota la classe junta... perquè podem estar tots més junts" (Entrevista Parella 3, vegeu l'annex 9). Aquesta preferència aporta la clau per interpretar les seves dades quantitatives: com s'ha descrit anteriorment, aquest alumne manté una puntuació extrema de 29 punts totals i 4,33 en por a l'avaluació negativa en els dos tests. Tanmateix, les seves paraules evidencien que la protecció de la parella ha complert amb tant èxit la seva funció reguladora del filtre afectiu que, lluny d'aïllar l'infant, l'ha capacitat emocionalment per desitjar la reintegració activa en el grup col·lectiu, perdent la por al judici del grup-classe.

Així mateix, l'entrevista demostra el fenomen de *Learning by Teaching*. Els alumnes que adopten el rol de tutors confirmen que l'acte d'haver de preparar-se la lectura a casa per guiar un altre company els obliga a reorganitzar el seu coneixement, donant-los un alt grau de seguretat que es tradueix en una reducció de la seva pròpia ansietat (cas del Tutor 3, que baixa de 22 a 15 punts totals i redueix la seva aprensió comunicativa de 2,80 a 2,00). El tutor 3 il·lustra perfectament aquest procés d'empatia afirmant:

Fragment 14. Empatia i construcció de coneixement (Entrevista Parella 3; vegeu l'annex 9)
Entrevistador: Creus que haver de preparar-te la lectura a casa per ensenyar-se-la a una altra persona et fa sentir més segur i fa que aprenguis més anglès?
Tutor 3: Sí, perquè per exemple, a casa quan jo em preparo, em preparo amb una altra persona... o amb el meu germà, que també sap molt anglès (té el B2, crec o no sé) i la meva mare que també sap molt anglès. **I és com que faig com de tutorat i em poso a la seva pell, i puc entendre les dues maneres.**

5.3.2. Visió de la docent: El canvi de rol i protagonisme

L'entrevista semiestructurada a la docent d'anglès corrobora de manera rotunda l'impacte positiu del programa sobre la participació oral i la disminució dels bloquejos. Des de la seva perspectiva professional, la disminució del filtre afectiu i l'augment de l'autoestima s'ha vist en la transferència de la seguretat des de la parella cap al grup-classe.

Fragment 15. Impacte del programa en la participació (Entrevista Mestra; vegeu l'annex 9)
Mestra: **El (Tutorat 1) era una persona que l'any passat no aixecava mai la mà per parlar a la classe i ara per ara, està participant constantment.** (...) **Jo crec que sí que els ajuda a relaxar-se**,

a veure que no passa res, que no passa res perquè ho facin malament o perquè les estructures no siguin del tot correctes, **sinó que l'important és fer-se entendre.**

Un element crític que sorgeix de la triangulació és la línia metodològica del centre. La mestra destaca que l'escola ja treballa habitualment sota paràmetres d'innovació, treball cooperatiu i enfocament comunicatiu. Aquest fet és confirmat pels mateixos infants en assenyalar que el canvi és imperceptible, ja que el diàleg i el treball actiu són protagonistes en el clima d'aula ordinari. Aquesta realitat metodològica del centre, afegida a la manca d'un grup de control en el disseny de la recerca, ens obliga a ser molt prudents: no es pot assegurar de forma absoluta que la reducció de l'ansietat es degui exclusivament a la implementació del *Reading in Pairs*, ja que el clima comunicatiu general de l'escola actua com un factor potenciador. El programa, per tant, assoleix l'èxit en trobar un ecosistema escolar previ que en facilita la solidesa pràctica.

Així mateix, la docent també valida les dades de l'observació qualitativa, confirmant que els tutors apliquen de manera efectiva la bastida temporal i l'estratègia *Pause, Prompt, Praise*, fent servir eines de l'aula com la pissarra o els llibres en lloc de donar respostes immediates.

Finalment, la triangulació se centra en l'evolució del rol educatiu. La mestra confirma que la tutoria entre iguals allibera el mestre de la instrucció magistral i de la necessitat d'actuar com l'única figura avaluadora. Aquest traspàs de responsabilitat converteix els infants en protagonistes del seu aprenentatge, creant un clima d'aula on el docent no actua "com un policia", sinó com a facilitador que permet que el coneixement flueixi en un entorn lliure d'amenaces.

Fragment 16. Canvi de rol i gestió del control (Entrevista Mestra; vegeu l'annex 9)
Mestra: **Com a mestra, [implica] deixar de tenir por a perdre el control.** Perquè realment no perds el control. (...) Si jo estic aquí, vull dir que no... no he estat com un policia. **No estic com un policia.** Simplement les coses rutllen. **Les cosses rutllen, per què? Perquè ells són els protagonistes. Jo no soc la protagonista.**

Tot i l'èxit d'aquesta transferència de responsabilitat, la docent adverteix que la sostenibilitat del programa depèn d'un pacte amb les famílies, ja que el compromís en la preparació prèvia dels textos a la llar és indispensable per a la fluïdesa de les sessions. Aquesta dependència externa esdevé un factor clau a considerar en futures implementacions i limitacions de l'estudi.

6. Discussió i Conclusions

Aquest capítol final recull les conclusions principals del text. Després de presentar i analitzar les dades obtingudes, l'objectiu serà interpretar els resultats de manera global per donar resposta a les preguntes d'investigació i contrastar-los amb el marc teòric inicial. Així mateix, caldrà fer un exercici de reflexió per reconèixer les limitacions metodològiques de l'estudi, apuntar futures línies d'investigació i valorar com aquesta experiència em servirà en la pràctica docent.

6.1. Síntesi dels resultats i vinculació amb el marc teòric

El propòsit principal d'aquest estudi era determinar si una intervenció basada en la tutoria entre iguals podia esdevenir una eina eficaç per combatre el bloqueig emocional a l'aula d'anglès.

Gràcies a les evidències recollides, la hipòtesi central queda notablement recolzada pels resultats, ja que l'alumnat participant en el programa *Reading in Pairs* ha presentat una reducció real i estadísticament significativa (*p=0.014*) dels seus nivells globals de FLA. Aquesta dada és molt rellevant pedagògicament, ja que suggereix de manera empírica que l'ansietat no és un tret inamovible de l'alumnat, sinó un estat que pot variar i en el qual les estructures de participació cooperativa poden haver contribuït de manera favorable.

Donant resposta a la primera pregunta d'investigació referent als patrons d'interacció, els resultats qualitatius apunten cap al pes decisiu de la bastida socioemocional. L'observació de les parelles suggereix que l'aplicació correcta de la tècnica *Pause, Prompt, Praise* (tal com exemplifica la Parella 3) sembla atenuar el filtre afectiu descrit per Krashen (1982). El respecte al temps d'espera i l'ajuda ajustada permeten que el tutorat operi dins de la seva ZDP, on l'ajuda del company és rebuda de manera altament accessible gràcies a la congruència cognitiva pròpia dels iguals. Aquesta premissa teòrica es veu reforçada pel fet que certs alumnes arriben a preferir l'explicació del seu company a la de la mestra. Per contra, el contrast observat a la Parella 2 demostra que quan aquesta bastida falla per inseguretat o manca de preparació, els nivells d'ansietat no disminueixen, l'aprenentatge s'estanca i es produeixen bloquejos i silencis incòmodes.

Pel que fa a la segona pregunta d'investigació sobre el clima d'aula i les percepcions de l'alumnat, la triangulació de les dades revela que l'èxit de la metodologia neix en la reducció de l'exposició pública. D'acord amb el model de Horwitz et al. (1986), la por a l'avaluació negativa és el component més paralitzant de la FLA. El programa *Reading in Pairs* dilueix aquesta por canviant l'audiència: passar de l'exposició pública davant d'una vintena de companys a una interacció íntima permet que l'error perdi la seva càrrega dramàtica. A més, les entrevistes aporten un descobriment sociològic clau: la seguretat no només neix de la intimitat, sinó de la vulnerabilitat compartida. El fet que ambdós membres de la parella hagin d'exposar-se a fallar genera empatia i es perd l'estigma de l'equivocació, tal com valida el Tutorat 2 en reduir la seva por individual al judici extern de 2,67 a 2,00 punts.

Tot i l'èxit general, l'anàlisi individualitzada permet identificar matisos crítics: el fet que el Tutorat 1 mantingui congelada la seva puntuació de por a l'avaluació negativa en 2,33 punts en els dos períodes s'explica per la seva dependència cap a la figura de l'expert adult, verbalitzada en preferir la correcció de la mestra sobre la de l'igual. Tanmateix, el descobriment més potent del disseny mixt es consolida en el cas del Tutorat 3, l'infant que s'ha mantingut amb una puntuació severa de 29 punts de FLA en el test. Tot i que el qüestionari numèric no hagi capturat la millora, les evidències qualitatives i el seu desig de reincorporar-se a "tota la classe junta", demostren que el refugi de la parella l'ha capacitat per superar la por al gran grup, trencant la penalització de l'ansietat en edats primerenques descrita et Hu et al. (2024).

Per acabar, la discussió dels resultats mostra l'efectivitat del paradigma *Learning by Teaching* (Duran, 2011). Lluny del prejudici que l'alumne tutor "perd el temps" ajudant a un company de nivell inferior, l'estudi demostra els enormes beneficis cognitius d'aquest rol. La necessitat de preparar-se prèviament les lectures a casa per "posar-se a la pell" del tutorat (com s'evidencia en l'anàlisi de la Parella 3) força el tutor a reorganitzar el seu coneixement. Això es comprova

gràcies al perfil del Tutor 3, qui assoleix la davallada més gran d'ansietat de tot l'estudi en reduir la seva puntuació de 22 a 15 punts globals i rebaixar la seva aprensió comunicativa d'un 2,80 a un 2,00. En definitiva, la recerca conclou que el programa no només actua com una protecció contra l'angoixa lingüística dels més vulnerables, sinó com un autèntic motor d'aprenentatge actiu, consciència social i autonomia per a tot el grup-classe.

6.2. Limitacions de la recerca

Per tal de valorar adequadament els resultats d'aquesta recerca i no extreure conclusions precipitades, cal tenir en compte les limitacions i barreres d'aquest estudi, amb l'objectiu de contextualitzar adequadament els descobriments obtinguts i evitar generalitzacions. Concretament, s'han identificat tres grans condicionants metodològics i pràctics.

En primer lloc, pel que fa a la mida de la mostra i el context, la investigació s'ha dissenyat com un estudi de cas únic limitat a un sol grup-classe d'una escola d'Esparreguera, marcat també per l'absència d'un grup de control o de comparació. Tal com assenyala la mestra a l'entrevista, el centre ja fa temps que funciona per projectes i amb metodologies cooperatives. Aquest bagatge ha facilitat molt l'aplicació del programa, ja que els alumnes estan acostumats a les dinàmiques de treball horitzontal. En conseqüència, els resultats d'aquesta recerca no es poden transferir de manera directa a escoles amb metodologies més tradicionals, on introduir la tutoria entre iguals de cop podria provocar un cert xoc i, fins i tot, un augment inicial de l'ansietat.

En segon lloc, hi ha una limitació temporal evident, pròpia d'un Treball de Fi de Grau. A dia de l'entrega final d'aquest treball, el *Reading in Pairs* s'ha posat en pràctica durant només 4 sessions de les 8 que conforma el programa. Si bé aquest marge ha estat suficient per registrar una baixada estadísticament significativa de l'ansietat global (S-FLCAS), desconeixem els efectes a llarg termini. Seria necessari allargar l'estudi durant tot un curs per comprovar si aquesta reducció del filtre afectiu se sosté en el temps, si assoleix un punt d'estancament o si, per contra, l'alumnat requereix canvis periòdics de parella per mantenir la motivació, tal com suggeria el Tutor 3 a la seva entrevista.

Finalment, s'ha identificat una limitació metodològica important en els criteris utilitzats per a la selecció de les parelles focals de l'anàlisi qualitativa. Per a aquest estudi es va optar per configurar parelles buscant una gran diversitat de situacions de partida (perfils d'elevada timidesa, nivell acadèmic alt, dificultats en l'aprenentatge, etc.). Tot i que aquesta tria ha aportat molta riquesa i heterogeneïtat a l'observació, alhora ha dificultat l'anàlisi de les dades. Potser hauria resultat més clar seleccionar les tres parelles seguint un únic criteri homogeni i graduat, com per exemple el nivell de competència en anglès o el nivell de FLA inicial de l'alumnat. Disposar d'una mostra focal esglaonada sota un mateix paràmetre hauria facilitat la comparació directa de la progressió de les interaccions, reflectint igualment la diversitat real que conviu a l'aula.

6.3. Propostes de millora i línies de futur

A partir de l'anàlisi dels resultats obtinguts en aquesta investigació exploratòria i de les limitacions detectades de l'estudi, es plantegen diverses propostes de millora específiques per

optimitzar el programa *Reading in Pairs*. Aquestes línies de futur es deriven directament de les evidències reals recollides a l'aula per donar resposta a les necessitats detectades.

Consolidació de la tècnica *Pause, Prompt, Praise*

L'anàlisi qualitativa de les sessions ha apuntat que la reducció de l'ansietat depèn en gran mesura de la qualitat de la bastida pedagògica que ofereix el company. El gran contrast entre l'excel·lència de la Parella 3 i les dificultats observades a les Parelles 1 i 2 (marcades per correccions massa directives o per l'omissió de l'ajuda) indica que no es pot donar per fet que els tutors dominen l'estratègia de tutorització de manera espontània. Com a proposta de millora, es considera adient reforçar la formació inicial dels tutors i fer un seguiment molt més guiat de les primeres sessions. És necessari assegurar que els infants interioritzen el respecte al temps d'espera, la formulació de pistes lingüístiques i l'ús del reforç positiu com a eines per rebaixar el filtre afectiu del company i evitar situacions de frustració o abandonament de la tasca.

Foment sistemàtic d'escenaris de confiança

Tot i que les dades suggereixen que el format de parella esdevé un refugi de privacitat que dissipa la por al judici públic, l'observació de camp també indica que poden aparèixer silencis incòmodes o conductes d'evitació si entre els dos membres no s'ha consolidat un vincle estret (com s'ha descrit en la Parella 2). Per corregir-ho, es proposa introduir de manera sistemàtica petits espais de reflexió i diàleg al final de cada sessió. Aquestes breus aturades permetrien als infants avaluar conjuntament com està funcionant la seva pròpia dinàmica, parlar obertament sobre com se senten davant dels errors i compartir quins pautes d'ajuda els fan sentir més segurs. Normalitzar la discussió sobre la gestió emocional de l'error dins la parella podria ser molt interessant per consolidar un clima de màxima confiança i complicitat.

Enriquiment dels materials i disseny autònom de tasques per part del tutor

En darrer lloc, durant el treball de camp s'ha detectat que, quan les activitats de comprensió lectora es porten resoltes de casa, la interacció a la classe es pot limitar a una lectura mecànica de solucions, reduint el diàleg espontani en llengua estrangera. Per trencar aquesta dinàmica i potenciar la riquesa comunicativa, es proposa aprofitar una de les dimensions pròpies de les fases avançades del *Reading in Pairs*: la capacitat que tenen els alumnes tutors de dissenyar els seus propis materials didàctics. Implicar els tutors en l'elaboració de petits fulls d'activitats d'extensió o breu dinàmiques ajudaria a evitar que la tasca finalitzi de manera precipitada, alhora que augmentaria la motivació i consolidaria els beneficis cognitius del paradigma *Learning by Teaching*.

7. Consideracions finals

Aquest darrer apartat tanca el treball amb una valoració més personal. Més enllà de les dades i dels autors que he anat citant, fer aquest Treball de Fi de Grau ha marcat un abans i un després en la meva formació. L'objectiu d'aquestes línies és recollir tot allò que he après durant el procés d'investigació i reflexionar sobre com aquesta experiència em servirà l'any vinent, quan comenci la meva trajectòria com a mestre.

7.1. Reflexió sobre el procés d'investigació i competències adquirides

Entrar a fer recerca real a l'escola és un repte que trenca bastant amb la comoditat de la teoria que fem a la facultat. El disseny i la implementació d'aquest estudi m'han obligat a desenvolupar una mirada analítica sobre el que passa dins l'aula. Enfrontar-me al tractament de dades estadístiques, l'escala S-FLCAS i les proves de Wilcoxon m'ha donat eines necessàries per objectivar l'aprenentatge i fugir de les intuïcions.

No obstant això, sota la guia del meu tutor, en David Duran, la lliçó més gran que m'emporto en l'àmbit metodològic és que els números no ho expliquen tot. Si m'hagués quedat només amb l'estadística, la visió de l'estudi hauria quedat molt coixa. Ha estat precisament gràcies a la part qualitativa (escoltant converses, detectant silencis i entrevistant als infants) que he pogut descobrir que darrere d'una puntuació estancada hi pot haver un infant que, per fi, acaba de perdre la por a parlar davant del seu company. Aquesta triangulació m'ha ensenyat que investigar en educació significa, per sobre de tot, saber escoltar l'alumnat.

7.2. Implicacions per a la futura pràctica docent

A la introducció d'aquest treball, expressava el meu desig de no convertir-me en un mestre d'anglès limitat a la transmissió mecànica de gramàtica i vocabulari. Després d'avaluar l'impacte del programa *Reading in Pairs*, aquesta declaració d'intencions s'ha transformat en una convicció pedagògica molt més fonamentada i sostinguda per evidències científiques. He pogut comprovar empíricament que l'aprenentatge d'una llengua estrangera està totalment lligat a la gestió emocional. Si el filtre afectiu està bloquejat per la por al judici, la pedagogia fracassa.

L'observació de la tutoria entre iguals m'ha proporcionat el model del tipus de docent que aspiro a ser: un facilitador d'espais de comunicació segurs. Com assenyala brillantment la mestra durant la seva entrevista, el mestre del segle XXI ha d'abandonar la por de perdre el control i renunciar a actuar "com un policia" permanent. La meva futura pràctica docent estarà marcada per aquesta transferència del poder, fomentant aules on el protagonisme recaigui sobre l'infant i on l'avaluació no es vegi una amenaça.

En conclusió, aquest treball m'ha demostrat que la cooperació no és només una tècnica d'organització, sinó un escut protector per a l'alumnat. Tanco aquesta etapa a la universitat amb el compromís ferm de construir aules on l'anglès sigui una eina per connectar amb els altres, on equivocar-se formi part del joc i on cap infant es quedi en silenci per por de fer servir la seva pròpia veu.

8. Referències bibliogràfiques

Botes, E., Dewaele, J.-M., i Greiff, S. (2020). The Foreign Language Classroom Anxiety Scale and Academic Achievement: An Overview of the Prevailing Literature and a Meta-analysis. *The Journal for the Psychology of Language Learning*, *2*(1), 26–56.

Botes, E., Westhuizen, L., Dewaele, J.-M., MacIntyre, P., i Greiff, S. (2022). Validating the Short-form Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *Applied Linguistics*, *43*(5), 1006–1033. https://doi.org/10.1093/applin/amac018

Creswell, J. W. (2015). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2a ed.). Sage.

Dewaele, J.-M., i MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *4*(2), 237–274. https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

Dörnyei, Z., i Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge University Press.

Duran, D. (2017). Es pot aprendre ensenyant? Evidències científiques i implicacions educatives. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, (432), 39-42.

Duran, D., Flores, M., Oller, M., i Ramírez, M. (2019). *Reading in Pairs*, description and results of a peer tutoring program for English as a foreign language. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *13*(4), 303–317. https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1462370

Duran, D., Flores, M., Ribosa, J., i Sánchez, L. (2024). Espais d'aula confortables i orientats a promoure l'ús oral del català entre els alumnes que hi mostren dificultats. *Comunicació Educativa*, *37*, 73–102. https://doi.org/10.17345/comeduc37.4012

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., i Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal,* 70(2), 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Hu, X., Zhang, X., i McGeown, S. (2024). Foreign language anxiety and achievement: A study of primary school students learning English in China. *Language Teaching Research : LTR*, *28*(4), 1594–1615. https://doi.org/10.1177/13621688211032332

Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, *38*(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Luo, H. (2013). Foreign language anxiety: Past and Future. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, *36*(4), 442–464. https://doi.org/10.1515/cjal-2013-0030

MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. In Christina Gkonou, Mark Daubney, and Jean-Marc Dewaele (Eds.), New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications (pp. 11-30). Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783097722-003

MacIntyre, P. D., i Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x

MacIntyre, P. D., i Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, *44*(2), 283–305. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x

McNaughton, S., i Glynn, T. (1981). Delayed versus immediate attention to oral reading errors: Effects on accuracy and self-correction. *Educational Psychology*, 1(1), 57-65. https://doi.org/10.1080/0144341810010108

Roscoe, R. D., i Chi, M. T. H. (2007). Understanding Tutor Learning: Knowledge-Building and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions. *Review of Educational Research*, *77*(4), 534–574. https://doi.org/10.3102/0034654307309920

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning : theory, research, and practice* (2nd ed.). Allyn and Bacon.

Valdebenito, V. H., 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. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.52-Iss.2-Art.141

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, i E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Wilcoxon, F. (1945). Individual comparisons by ranking methods. *Biometrics Bulletin*, 1(6), 80-83. https://doi.org/10.2307/3001968

Wood, D., Bruner, J. S., i Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Annexos

Annex 1: Qüestionari S-FLCAS traduït i adaptat

COM EM SENTO A LA CLASSE D'ANGLÈS?

Llegeix aquestes frases sobre la classe d'anglès i marca amb una X l'opció que millor expliqui com et sents. Recorda que això NO és un examen i que no hi ha respostes correctes ni incorrectes. Només volem saber la teva opinió i tot el que posis serà un secret!

	Gens	Una mica	A vegades	Bastant	Sempre
Tot i estar ben preparat per a la classe d'anglès, em poso nerviós/osa					
Sento que els meus companys de classe parlen millor l'anglès que jo					
Noto que el cor em batega molt ràpid quan sé que em demanaran que parli a classe d'anglès					
A la classe d'anglès, em preocupa equivocar-me davant dels companys					
Em sento segur/a de mi mateix/a quan he de parlar a la classe d'anglès					
Em poso nerviós/a i m'atabalo quan intento parlar en anglès a classe					
Començo a patir quan m'arriba el torn de parlar a classe d'anglès sense haver-me pogut preparar abans					
Em fa vergonya presentar-me voluntari/ària per respondre preguntes a la classe d'anglès					

Data de naixement: / /

Annex 2: Guió de l'entrevista a la docent

Bloc 1: Percepció general del clima d'aula i l'ansietat (FLA)

1. En termes generals, has notat un canvi en la predisposició de l'alumnat a participar oralment en anglès durant les sessions de *Reading in Pairs* respecte a les classes de metodologia tradicional?
2. Segons la teoria, el component principal de l'ansietat és la "por a l'avaluació negativa" o al judici dels altres. Creus que el fet de treballar exclusivament en parella dilueix aquesta por a fer el ridícul davant del grup-classe?
3. Has notat una disminució de l'estrès o del bloqueig en aquells alumnes que normalment pateixen més a la teva assignatura?

Bloc 2: Contrastació sobre les parelles focals

4. Centrant-nos en les tres parelles que hem observat, com valores l'evolució de la seguretat comunicativa dels alumnes més tímids? Has notat que el vincle de complicitat amb el seu company els hagi ajudat?
5. Has observat si els alumnes que fan de tutors apliquen bé l'estratègia de *Pause, Prompt, Praise*? Creus que donar temps i pistes, en lloc de la solució directa, evita la frustració del company?
6. Com has vist que gestionen l'error dins la parella? S'ha normalitzat equivocar-se?

Bloc 3: Comparativa metodològica i rol docent

7. En aquesta metodologia el teu rol passa de ser "transmissora de coneixement" a "facilitadora d'aprenentatges". Creus que treure la figura d'autoritat del focus central ajuda a rebaixar la pressió sobre l'alumnat?
8. Des de la teva experiència pràctica, consideres que la tutoria entre iguals és una estratègia que s'hauria de consolidar al currículum per combatre l'angoixa lingüística? Què en milloraries?

Annex 3: Guió de l'entrevista a les parelles focals

Bloc 1: Percepció general del clima d'aula i l'ansietat

1. Penseu en com us sentiu quan llegiu i parleu en anglès només amb el vostre company, i compareu-ho amb quan heu de parlar en veu alta davant de tota la classe. On us sentiu més tranquils? Per què creieu que passa?
2. En el qüestionari que vau fer la primera sessió, molts vau dir que teníeu por d'equivocar-vos o que us feia vergonya. Ara que treballeu amb la vostra parella, aquesta por ha baixat? Us fa res equivocar-vos davant del company?
3. Us batega menys el cor o us poseu menys nerviosos quan sabeu que toca classe de *Reading in Pairs*?

Bloc 2: Estratègies d'ajuda i superació de bloquejos

4. (Tutorat) Quan esteu llegint i us equivoqueu i el vostre company us corregeix o us dona una pista, com us sentiu? Us ajuda més això que no pas que us corregeixi la mestra?
5. (Tutor) Us costa esperar una mica en silenci quan el vostre company s'equivoca abans de dir-li la paraula correcta? Quines pistes li doneu per ajudar-lo sense cantar-li la resposta?
6. Quan us quedeu totalment bloquejats i no sabeu com dir una paraula, què feu? Feu servir el català/castellà per demanar ajuda o intenteu sortir-vos en anglès?

Bloc 3: L'aprenentatge ensenyant

7. Us agrada fer de tutors del vostre company? Creieu que haver de preparar-vos la lectura per ensenyar-la a l'altre us fa sentir més segurs i fa que aprengueu més anglès vosaltres mateixos?
8. Si haguéssiu de triar, preferiríeu fer sempre les classes d'anglès amb parelles com al *Reading in Pairs* o amb tota la classe junta? Per què?

Annex 4: Pauta d'observació d'àudios

<u>Sessió 1 – 20/02</u>

Codi d'Identificació	Context de la interacció	Gestió de l'error, *Feedback* i Bastida	Ús de la llengua	Fluïdesa i Bloquejos	Transcripció (Alumne i Tutor)
Parella: 1 **Minut:** 4:30-4:50	Fase de lectura del tutorat.	En el primer moment, s'equivoca i diu "thousand" en comptes de "hundred". La tutora espera uns segons i el corregeix. En el segon moment, el tutorat es queda aturat i la tutora l'ajuda a començar la frase amb el nombre correcte.	Tota la interacció es dona en llengua anglesa.	El segon moment es produeix un silenci de reflexió per no saber com dir una xifra.	A: There are over seven thousand (silence) T: Hundred. A: seven hundred… A: Buses cover about (silence) T: Forty-five A: Forty-five million kilometres.
Parella: 1 **Minut:** 5:40-5:50	Fase de lectura del tutorat.	El tutorat s'equivoca en la pronúncia de "by bus". La tutora fa un silenci i, de manera calmada, repeteix la pronúncia correcta.	Tota la interacció es dona en llengua anglesa.	Es produeix un silenci de reflexió necessària després d'un gest de la tutora.	A: London "bi bus" T: (Silence) London by bus A: London by bus
Parella: 1 **Minut:** 6:50-7:05	Fase de lectura compartida.		Parlen en castellà per distracció i perquè no estan segurs de l'activitat que han de fer.		T: Seguro que esto se hace así? A: Sí, es como el "Llegim en parella".
Parella: 1 **Minut:** 11:00-11:40	Fase de comprensió lectora.	El tutorat no troba la resposta a la pregunta. La tutora va negant les respostes al tutorat i ell va provant fins que ella l'assenyala la resposta correcta.	La tutora fa servir el castellà per mostrar al tutorat la resposta correcta i després per remarcar que era una pregunta molt fàcil (De manera poc assertiva).	Bloquejos al no saber la resposta correcta.	A: The name of this bus is a red bus T: No A: A London bus T: No (Silence) T: Es esto. (Assenyala el text) A: Ahh, double decker.. T: Lo dice en cuarenta parágrafos tio
Parella: 1 **Minut:** 11:45-12:00	Fase de comprensió lectora.	La tutora fa la pregunta en anglès. El tutorat no la entén i pregunta. En comptes d'intentar explicar-ho en anglès, es fa	Ús del castellà per traduir la pregunta.		T: What buildings can we see from the bus? A: Qué?

		la traducció literal al castellà.			T: Que estructuras puedes ver desde el bus
Parella: 2 **Minut:** 7:45-10:00	Extra activity.		Fins ara, no s'ha donat cap interacció en català.	Es donen silencis llargs de reflexió mentre pensen maneres de resoldre el problema que planteja el text. Van dient paraules però sense mantenir una conversa fluida.	
Parella: 3 **Minut:** 0:20-0:50	Fase de lectura del tutorat.	El tutorat s'equivoca en la pronúncia de "all", així que la tutora ho para i ho corregeix en anglès. També s'equivoca en pronúncies com "famous" i la tutora el corregeix mostrant la pronúncia correcta però sense deixar temps al tutorat per rectificar. El tutorat ho diu correctament.			T: Not all, is pronounced "all". Ok?
Parella: 3 **Minut:** 1:00-1:20	Fase de lectura del tutorat.	La tutora explica amb calma que no totes les paraules es pronuncien com s'escriuen. Així que, amb moltes paraules, la tutora escriu una mena de "transcripció fonètica" en una pissarra que tenen a mà per a que el tutor les pugui pronunciar bé.	La tutora fa servir l'anglès sempre que pot, però per acabar aquesta explicació, no li surten les paraules i l'acaba en català.		T: The words not always "es pronuncien tal como se escriben". Is like this. Is English, not Spanish.
Parella: 3 **Minut:** 1:40-2:27	Fase de lectura del tutorat.	La tutora el va corregint a l'instant quan les paraules no les pronuncia bé. Al final, després d'una frase correcta, dona un feedback positiu amb un "Ok, great!" o un "Great reading" al final de tot.			

Parella: 3 **Minut:** 2:22-3:50	Fase de lectura compartida.	El tutorat no sap que vol dir weekday així que la tutora li explica aquest concepte. En molts moments d'aquest reading, el tutor va preguntant al tutorat si sap què volen dir totes aquelles paraules més difícils que van apareixent al text.	El tutor fa un gran esforç per explicar-ho en anglès completament. Tot i que algunes paraules no li surten i ha de fer servir el català, acaba fent una bona explicació amb una majoria d'interacció en anglès.		T: Weekday, saps el que és? A: Cada dia T: No, weekday és tota la semana: Dilluns, Dimarts, (Silenci) Monday, Tuesday… The weekend is Saturday and Sunday. The weekday is Monday "fins" Sunday.
Parella: 3 **Minut:** 4:30-4:35	Fase de lectura compartida.	Després de la lectura del tutor, anima al lector a repetir aquest paràgraf amb un comentari molt positiu i motivador.			T: Your turn! Ho faràs molt bé.
Parella: 3 **Minut:** 4:50-5:40	Fase de lectura compartida.	El lector diu "vuit" en català. Així que el tutor el corregeix al moment animant-lo a recordar com es diu en anglès. Tota l'estona fa servir un to molt assertiu i delicat per evitar la frustració en el tutorat i anar animant-lo a fer-ho bé. Després torna a recordar que les paraules en anglès no es pronuncien igual que es llegeixen.	El tutor fa servir el català en alguns moments de desconnexió espontània on corregeix ràpidament al tutorat. Quan s'atura, intenta explicar-ho tot fent servir l'anglès, tot i que en moments es recolza en el català per acabar d'explicar coses.		A: There are vuit thousand T: No, com que vuit? En anglès com és vuit? In English. A: There are eight thousand…
Parella: 3 **Minut:** 6:55-7:20	Fase de lectura compartida.	El tutor corregeix la pronúncia i fa una explicació en castellà en to de broma per intentar treure pressió a la situació i fer riure al company. Tot i no ser un comentari gaire ric didàcticament, veure com intenta construint un	En aquest moment, desconnecta i fa servir el castellà per a la broma, però ràpidament torna a l'anglès quan torna a la tasca.		T: Piensa en inglés. Ves que en inglés la pronunciacion es muy rara. Ves que estoy hablando rarísimo? T: Ok, next paragraph. I say I and then you.

		clima positiu mitjançant bromes és molt interessant.			
Parella: 3 **Minut:** 8:20-10:10	Fase de lectura compartida.	El tutor pregunta sobre el paràgraf que acaben de llegir. Demana específicament que el tutorat ho intenti explicar en anglès però fa un silenci i, sense pressionar-lo, li ofereix l'opció d'explicar-ho en català per no fer-lo sentir pressió. Després fa l'explicació en català, barrejant-lo una mica amb anglès per assegurar-se que el tutorat està seguint la lectura. Torna a repetir el "Va, que ho faràs molt bé!"	Fa servir el català per assegurar-se que el tutorat ho entén i el demana que l'explicació la faci en anglès.	El tutorat pateix un bloqueig degut a que no sap explicar el resum en anglès.	T: Això ho has entès? You understand this part? Ho has entès, per què es diuen així? Intenta explicar-m'ho en anglès. A: No sé. T: Val, i en català?
Parella: 3 **Minut:** 10:35-11:46	Fase de lectura compartida.	Fa una gran explicació de la diferència en la pronúncia de la paraula "Ships". A part, es va ajudant de la pissarra i va dibuixant un "ship", un "boat", etc. Això ajuda molt visualment al tutorat. Acaba amb un "Very good reading!" molt motivador.	Tot i fer servir el català a l'explicació, intenta introduir l'anglès al màxim i va oferint traduccions de les paraules per assegurar-se que el tutorat el segueix.		T: Chips are "patates de bossa". Ships is a different thing. Ship is "un barco". Nosaltres de petits sempre diem "boat", que és "un bote". Però és diferente un boat que un ship. So "Ship", not "Chip".
Parella: 3 **Minut:** 12:50-13:52	Fase de lectura compartida.	El tutor anima al tutorat quan falla. A part, va escrivint algunes paraules complicades a la pissarra per explicar-ne el significat.	Fa servir el català per animar al tutorat.	El tutorat fa alguns silencis de dubte i espera que el tutor l'ajudi.	T: No pasa res, una altra vegada. Això es per ajudar-te, tu pots.
Parella: 3 **Minut:** 25:12-25:30	Fase de comprensió lectora.	El tutorat fa una broma sobre l'errada anterior amb "Chips" i ambdós riuen i fan broma. Es veu un clima de confiança i relaxació.			

Notes de camp i valoració global de l'investigador (Sessió 1):

La Parella 1 fa un ús excessiu del castellà quan apareix un error o no saben com dir una cosa. Per explicar-se les activitats, no intenten fer servir l'anglès i passen directament al castellà. Tot i això, parlen anglès durant un 30-40% del temps, només en les lectures. Es nota un to de confiança i bona relació entre parella ja que es fan bromes i podem trobar rialles que fan que l'activitat sigui

menys tensa. Però això fa que no parlin l'anglès tot el temps que seria necessari. Es mostren molt dispersos i a partir del minut 15 es distreuen i deixen de posar atenció en l'activitat.

La Parella 2 acaba la tasca de manera molt ràpida ja que la tutorada també s'havia preparat la fitxa a casa. Durant l'activitat extra, la mestra els ha hagut d'encoratjar i dinamitzar una mica perquè s'havien quedat molt encallats. Costa distingir entre el tutor i el tutorat ja que els dos sembla que tenen coneixements similars i el tutor no acaba de portar el ritme de les activitats. La interacció sembla una mica més incòmoda que l'anterior. Una part positiva d'aquesta parella és que intenten evitar al màxim conversar entre ells en la llengua materna, parlant gairebé tota la sessió en anglès (tot i no parlar gaire entre ells). Dedueixo que no solen treballar junts i no tenen una relació molt propera. Amb la mestra interactuen en anglès.

La Parella 3 és la més interessant de totes en aquesta primera sessió. Es donen unes interaccions boníssimes. El tutor fa molts esforços per fer servir l'anglès en tot moment, tot i haver de recolzar-se en el català per a algunes explicacions i en alguns moments concrets. També, es pren molt en serio la tasca de tutor, ja que rectifica, anima i explica tot el que no entén el tutorat. Potser, en alguns moments, caldria esperar més a fer les correccions i evitar tantes correccions per no desmotivar al tutorat. Igualment, dona molt feedback positiu i comentaris de suport o bromes per mantenir aquesta relació positiva amb el tutorat i que hi hagi un bon clima de treball on es pugui sentir molt còmode.

Sessió 3 – 17/04

Codi d'Identificació	**Context de la interacció**	**Gestió de l'error, *Feedback* i Bastida**	**Ús de la llengua**	**Fluïdesa i Bloquejos**	**Transcripció i Notes Alumne Tutor**
Parella: 1 **Minut:** 6:30-6:42	Fase de lectura compartida.	La tutora corregeix immediatament la pronúncia del tutorat.	Fan servir llengua anglesa en tot moment.		
Parella: 1 **Minut:** 7:15-7:30	Fase de lectura compartida.	La tutora corregeix immediatament la pronúncia del tutorat. Ell torna a equivocar-se i el torna a dir la frase sencera correctament per a que la repeteixi.	Fan servir llengua anglesa en tot moment.		
Parella: 1 **Minut:** 7:48-8:10	Fase de lectura compartida.	El tutorat, atent, corregeix a la tutora que s'ha saltat una part del text. La tutora ho valora i fa un comentari de reforç positiu en castellà: "Muy bien (tutee's name)".	Ús del castellà per a la felicitació. El tutorat evita el castellà per la correcció.		

Parella: 1 **Minut:** 10:10-10:40	Fase de lectura del tutorat.	La tutora repeteix les paraules de manera correcta al moment que el tutorat s'equivoca per a que les repeteixi correctament. Quan acaba la lectura, el felicita amb un "muy bien (tutee's name)".	Evita fer servir el castellà per a les correccions de pronúncia però el comentari de reforç el segueix fent en castellà.		
Parella: 1 **Minut:** 24:50-25:10	Fase de comprensió lectora.	El tutorat desconeix que significa "pride" i pregunta en castellà. La tutora fa l'explicació en anglès.	El tutorat fa servir el castellà. La tutora comença l'explicació en castellà però passa a l'anglès ràpidament.		
Parella: 2 **Minut:** 1:40-1:50	Fase de lectura compartida.	El tutor fa servir la fitxa guia per dir en anglès "Ok, it's your turn" i evitar fer servir el castellà.	Per ara, totes les interaccions s'estan donant en anglès.		
Parella: 2 **Minut:** 7:30-7:50	Fase de comprensió lectora.		Després d'uns segons de silenci, el tutor explica la tasca en castellà per a què la tutorada l'entengui.	Es produeix un silenci una mica incòmode on la tutorada no sap quina és la tasca a fer.	
Parella: 3 **Minut:** 2:20-2:40	Fase de lectura del tutorat	El tutorat pronuncia malament "Below" i el tutor li intenta explicar en anglès, acaba recorrent al català i escriu a la pissarreta la pronúncia correcta.	Fa servir el català per explicar-ho.		
Parella: 3 **Minut:** 3:40-4:07	Fase de lectura compartida.	El tutor dona un molt bon reforç positiu al tutorat per la lectura fins al moment, però com ha notat que aquestes darreres frases han costat una mica, li fa repetir-les per assegurar-se que les entén i les pronuncia totes millor de cop. El tutorat torna a llegir-ho tot i el tutor el va	Fa servir l'anglès en tota la correcció excepte la darrera paraula, que fa servir "otra vez" en comptes de "again" perquè no li surt.		T: Wait, you are doing very well, but go back to the last word and start "otra vez".

		ajudant simultàniament amb la pronúncia.			
Parella: 3 **Minut:** 5:10-5:30	Fase de lectura compartida.	El tutorat s'equivoca amb la pronúncia i el tutor li explica en anglès com es pronúncia la paraula "Asia" correctament i de manera molt pausada i assertiva.	Ús del anglès molt correcte.		
Parella: 3 **Minut:** 6:17-6:55	Fase de lectura compartida.	Acaba la lectura amb un bon comentari de feedback positiu i explica en anglès el que faran a continuació, que és la lectura en solitari del tutorat.	Fa servir l'anglès pel feedback i per l'explicació del que faran. Al final, el tutor no acaba de trobar les paraules en anglès i fa servir una frase en català.		T: Ok, very good (tutee's name)!
Parella: 3 **Minut:** 4:08-4:18	Fase de comprensió lectora.	Podem escoltar rialles còmplices del tutor i del tutorat, el que denota un bon clima de treball i connexió entre la parella.			
Parella: 3 **Minut:** 10:45-11:05	Fase de comprensió lectora.	El tutor llegeix l'enunciat de l'activitat que han de fer a continuació i com veu que el tutorat sembla no entendre-ho, va traduint les frases al català per fer-ho més accessible. Potser podria haver intentat expressar-ho amb altres paraules més simples o mitjançant la pissarra que tenen en comptes de fer servir el català.			
Parella: 3 **Minut:** 11:07-11:25	Fase de comprensió lectora.	Al veure el bloqueig del tutorat, el tutor el tranquil·litza dient "tranquil".		Es produeix un silenci de bloqueig per part del tutorat, ja que no acaba d'entendre el que se li demana.	
Parella: 3 **Minut:** 12:15-12:35	Extra activity.	Primer, el tutor llegeix l'enunciat sencer i després el va traduint per parts per	Podria haver-ho dit en anglès o intentar explicar-		

		assegurar-se que el tutorat l'enten.	ho amb unes altres paraules.		
Parella: 3 **Minut:** 12:35-12:55	Extra activity.	Per a l'activitat on han de recrear la taula amb un "Big cat" nou, el tutor anima al tutorat a que sigui ell qui proposa l'animal dient-li "El que te gusta" quan el veu dubtar sobre quin animal fer. Això dona més pes al tutorat a les tasques i el fa sentir més important.	Podria haver-ho dit en anglès o intentar explicar-ho amb unes altres paraules.		

Notes de camp i valoració global de l'investigador (Sessió 3):

En aquesta segona sessió, tot i seguir fent un ús excessiu del castellà en moltes de les interaccions, la tutora 1 s'ho pren més seriosament i fa correccions en la pronúncia durant la lectura del tutorat. A part, també comença a afegir comentaris de reforç positiu que en l'anterior sessió no havíem vist. Tanmateix, no fan l'esforç d'intentar comunicar-se i explicar-se les coses en anglès, passen directament al castellà per donar-se odres, explicar coses que no entenen, etc. A partir de la comprensió lectora, es comencen a distreure, parlant tota l'estona en castellà i no fent les activitats pertinents. La tutora intenta fer que continuïn amb les activitats però el tutorat es mostra molt distret.

El tutor 2 continua sense fer correccions en la pronúncia del tutorat, com si tingués vergonya. Les respostes a les preguntes són molt ràpides i sense gaire interacció entre ells perquè el tutorat ja té les respostes de casa. Fan un molt bon esforç ja que no fan servir el català en cap moment i tota la lectura i la comprensió lectora la fan en anglès. En els moments de reflexió, es pot notar una mica més aquesta incomoditat ja que, quan no saben com continuar, no intenten solucionar-ho mitjançant la interacció en anglès o català, sinó que es queden en silenci una estona.

De la mateixa manera que la darrera sessió, veiem que el tutor 3 es pren molt en serio la tasca i intenta ajudar a que la pronúncia del tutorat sigui la millor possible, sense por a fer correccions o explicar com es pronuncien les paraules en anglès. Sembla que durant aquesta sessió ha hagut de recórrer menys al català, interactuant molt més amb el tutorat en anglès. El tutorat, no sol interactuar gaire amb el tutor, però quan ho fa, tot i tenir un nivell inferior, també ho intenta fer amb anglès degut a que veu al tutor fer l'esforç i l'imita. El tutor continua amb els comentaris de reforç positiu que ajuden a construir un clima de confiança amb la parella. També l'intenta fer sentir important dins la parella. Constantment s'està assegurant que el tutorat entengui tot.

Sessió 4 – 09/05

Codi d'Identificació	Context de la interacció	Gestió de l'error, *Feedback* i Bastida	Ús de la llengua	Fluïdesa i Bloquejos	Transcripció i Notes Alumne Tutor

Parella: 3+1 **Minut:** 4:20-5:00	Fase de lectura compartida.	El tutor espera a que el tutorat acabi la frase per corregir-lo i no atabalar-lo. Un cop ho fa, li diu que torni a llegir l'última part perquè no ha pronunciat bé algunes paraules.	Fa servir l'anglès en tot moment, gràcies a l'esforç i a la bastida de vocabulari i frases model que els facilita la mestra.		T: Stop please, you are going very well but go back to the last part and read again please. Because here, you pronunciated could as…
Parella: 3+1 **Minut:** 5:10-5:30	Fase de lectura compartida.	El tutor atura al tutorat i el fa rellegir l'últim paràgraf per un error de pronúncia, li diu com es pronúncia aquesta paraula un parell de cops per a que ho faci bé. Va corregint les paraules (pronunciant-les correctament) mitjançant el tutorat va llegint i el fa repetir-les.	Segueix fent servir la bastida de frases model per donar ordres al tutorat sense fer servir el català o castellà.		T: Wait, wait, wait. Take a deep breath and read again the last paragraph.
Parella: 3+1 **Minut:** 6:35-7:20	Fase de lectura compartida.	El tutor va corregint algunes paraules mal pronunciades repetint-les després del tutorat de manera correcta per a que ell les copii. Acaba la lectura compartida amb un reforç positiu i explicant el que han de fer a continuació.	Fa servir l'anglès constantment, no usa el català ni el castellà.		
Parella: 3+1 **Minut:** 8:40-	Fase de lectura del tutorat.	El tutor vol fer que el tutorat repeteixi la frase sencera però no s'enrecorda com dir-ho i la mestra d'anglès l'ajuda a estructurar la frase al tutor per a que la repeteixi.	El tutor fa servir el català per preguntar a la mestra perquè s'encalla dient una frase. Tot i això, intenta fer servir l'anglès constantment per comunicar-se amb el tutorat.		T: Another, another… Com és una altra vegada? Mestra: Stop please, repeat again. T: Do it again please. A: Mum, dad, I'm ready. T: Good!
Parella: 3+1 **Minut:** 8:55-9:25	Fase de lectura del tutorat.	Després de repetir-li un parell de cops la pronúncia correcta de la paraula "First", el fa repetir tota la frase sencera.	Dona l'ordre en anglès.		
Parella: 3+1 **Minut:** 10:40-11:10	Fase de comprensió lectora.		Fa servir l'anglès tota l'estona per interactuar amb el tutorat. Els únics moments on no el fa servir és en moments		T: Did you guess the answers of the questions before reading? Yes or no? Las habías acertado? The questions?

			de desconcentració o espontanis. També tradueix una frase per a que el tutorat l'entengui.		A: Ah yes yes.
Parella: 3+1 **Minut:** 13:00-14:00	Fase de comprensió lectora.	El tutor fa una pregunta en anglès que el tutorat no entén i pregunta en veu baixa fent servir el castellà. Es comuniquen en castellà per que entengui la pregunta i en veu baixa. Després d'entendre la pregunta, tornen a l'anglès i el tutorat contesta en la llengua anglesa.	Fan servir el castellà per entendre la pregunta ja que el tutorat no la entén en angles. En molts moments parlen en castellà, més fluix per evitar ser escoltats. Després recuperen l'anglès, però el tutorat recorre molt al castellà per preguntar coses quan no les entén.		
Parella: 3+1 **Minut:** 16:30-17:30	Fase de comprensió lectora.	Tornen a interactuar en castellà en veu molt baixa quan el tutorat no entén una pregunta i el tutor se la explica en castellà.	El tutor s'esforça molt en fer servir l'anglès i sempre que parlen en castellà intenta recuperar l'anglès ràpidament. Però el tutorat recorre massa ràpidament al castellà quan no entén algo. Per respondre, ho fa en anglès.		
Parella: 3+1 **Minut:** 22:00	Fase de comprensió lectora.	El tutor fa una pregunta i, tot que li costa, no abandona l'anglès en cap moment. El tutorat entén la pregunta i la tradueix.	El tutor s'esforça en fer servir l'anglès i el tutorat fa servir el castellà per a les interaccions informals però fa l'esforç de fer servir l'anglès		T: Who does usually say you goodbye when you go to the camp? What- what person… A: A que persona digo adiós? T: Yeah, usually.

			per respondre les preguntes.		A: My mum and my dad
Parella: 2 **Minut:** 8:55-9:20	Fase de comprensió lectora.	Veiem que quan la tutorada no té les respostes elaborades, la seva capacitat d'interacció en llengua anglesa és ben poca. El tutor es conforma amb una resposta molt simple.	Passen al castellà molt ràpidament quan un dels dos no sap dir algo. Pocs cops s'esforcen per intentar explicar-ho o dir-ho en anglès.		T: How do you usually prepare the things to go to the camp? A: No… T: Cuales son las cosas normales para prepararte para ir a un campamento. A: mmmm ropa.
Parella: 2 **Minut:** 9:45-10:40	Fase de comprensió lectora.	La tutora, després d'una estona de silenci, explica que no sap que ha de fer.		Es dona un silenci on cap dels dos integrants de la parella sap com conduir la situació perquè no entenen la pregunta o no la saben dir en anglès.	
Parella: 2 **Minut:** 14:40-15:20	Fase de comprensió lectora.	Com la mestra d'anglès nota que aquesta parella s'ha quedat encallada, apareix per ajudar-los a interactuar, explicant la tasca.			
Parella: 4 **Minut:** 0:25-0:35	Fase de lectura compartida	La tutorada s'equivoca en la pronúncia de "leaders" i el tutor la corregeix pronunciant la paraula bé i fent-la repetir.			
Parella: 4 **Minut:** 2:15-2:30	Fase de lectura compartida	La tutorada s'equivoca llegint i el tutor torna a repetir la frase sencera correctament per a que la tutorada la repeteixi.			
Parella: 4 **Minut:** 3:20-3:55	Fase de lectura del tutorat	El tutor corregeix algunes paraules mal pronunciades al moment, però sense explicar més, només pronunciant-les bé i fent-les repetir a la tutorada.			

Parella: 4 **Minut:** 5:20-5:50	Fase de comprensió lectora.		Resolen les preguntes intentant fer l'ús màxim de l'anglès tot i que la conversa sigui poc fluïda. Veiem l'esforç per connectar les frases i intentar expressar allò que volen dir.		
Parella: 4 **Minut:** 6:40-7:05	Fase de comprensió lectora.		Interactuen en anglès amb esforç però hi ha interferències del castellà.		
Parella: 4 **Minut:** 7:50-8:20	Fase de comprensió lectora.	Tenen una bona interacció en llengua anglesa. Tot i tenir algunes interferències en la primera llengua, la tutorada fa l'esforç d'explicar-ho en anglès.			
Parella: 4 **Minut:** 23:30-24:10	Extra activity.	La tutorada explica què van fer al learning camp l'any passat en anglès al tutor.			
Parella: 4 **Minut:** 25:10-26:00	Extra activity.	El tutor fa una pregunta a la tutorada per motivar-la a parlar sobre què van fer al Delta de l'Ebre i ella respon en anglès.	Fan servir l'anglès durant la interacció. Hi ha una conversa creuada amb una altra companya sobre el que van fer i com dir-ho en anglès.		
Parella: 4 **Minut:** 26:45-27:05	Extra activity.	El tutor pregunta per l'activitat preferida però la tutorada fa servir malament el passat per explicar-ho. El tutor reformula la frase en anglès amb el passat correctament per a que la tutorada la segueixi.	Es fa la correcció en anglès.		

Notes de camp i valoració global de l'investigador (Sessió 4):

En aquesta sessió, la tutora de la Parella 1 y el tutorat de la Parella 3 no han vingut. Pel que hem ajuntat els integrants restants creant una parella formada pel tutor de la Parella 3 i el tutorat de

la 1. Això pot ser interessant també per comparar si depenent del tutor o del tutorat que tinguin al costat, la seva actitud i interaccions són diferents.

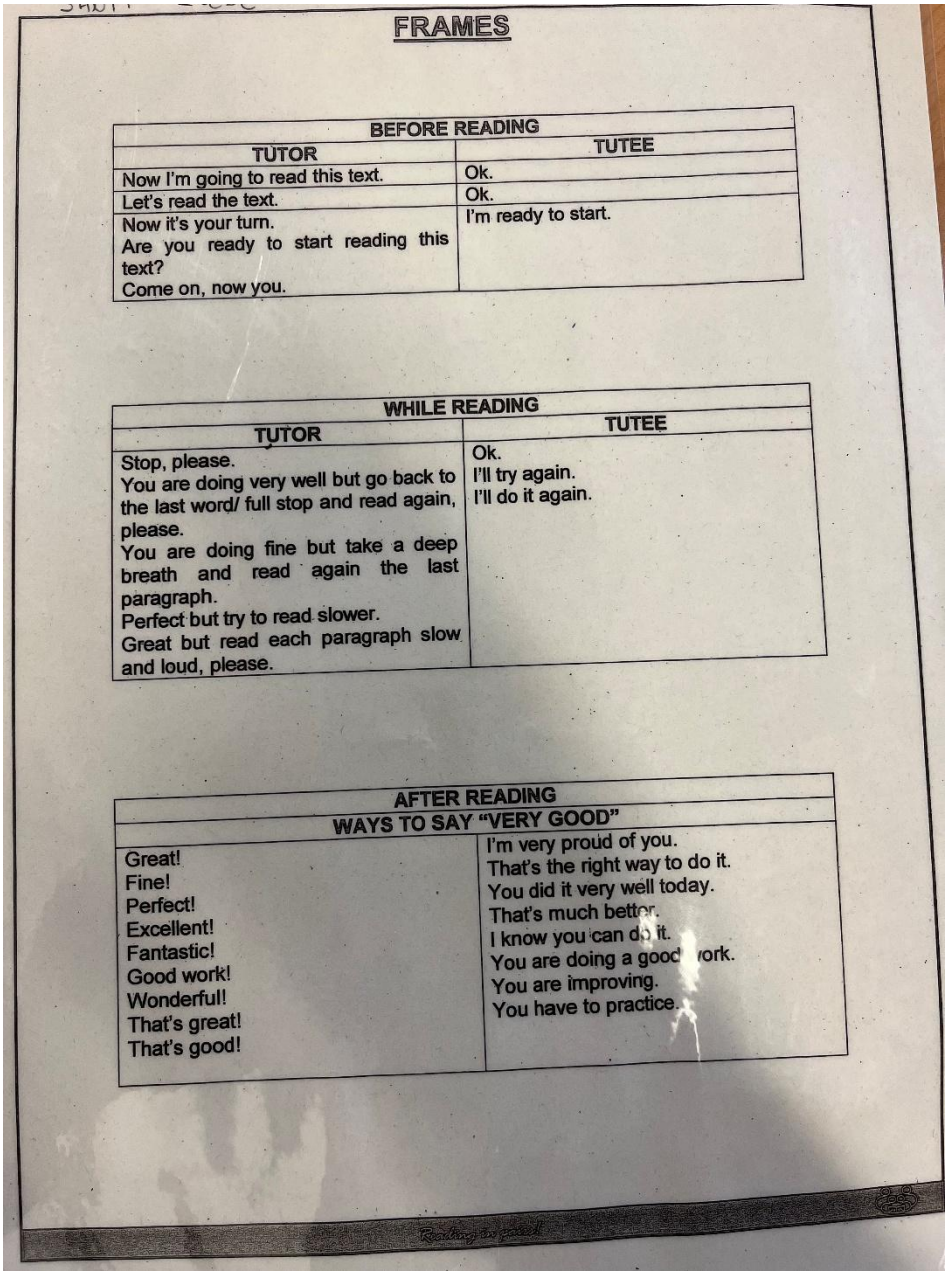
A conseqüència d'això, només teníem dos parelles per gravar. Pel que he decidit gravar una parella extra (parella 4) per aquesta sessió, tot i que no l'hagi gravat fins ara.

La Parella 3+1 ha sigut molt interessant perquè, gràcies a ajuntar-los, hem pogut veure la importància de la implicació del tutor. En el cas de les anteriors sessions, la tutora 1 passava molt ràpidament al castellà quan el tutorat 1 no entenia alguna cosa i acabava sent una conversa pràcticament en l'L1. En aquest cas, tot i que el tutorat passava ràpidament al castellà quan no entenia la frase, el tutor 3 intentava reconduir la situació i recuperar l'anglès l'abans possible. A part, hem vist que el tutorat s'ha contagiat d'això i ha donat respostes molt més complexes que en les anteriors sessions, fent servir l'anglès i esforçant-se per usar-lo, sobretot en la comprensió lectora. El tutor ha anat millorant respecte les sessions i en aquesta es mostra més decidit a fer correccions, però sobretot les fa més pautades, fent servir frases model com: "Stop please, you are going very well but go back to the last part and read again please." o "Take a deep breath and read again the last paragraph.".

Amb la Parella 2, continua passant igual que durant les anteriors sessions. El tutor no corregeix gairebé a la tutorada, de manera que no veiem gaire interacció entre ells. Tot i que cometi errades, no la corregeix, segurament per tenir poca confiança per fer-ho. Com la tutorada també s'ha preparat les activitats i les ha resolt, no es donen interaccions espontànies, sinó que durant la comprensió lectora, el tutor llegeix les preguntes i la tutorada llegeix les seves respostes, pel que no podem veure si es podrien comunicar espontàniament en anglès. A l'hora de comunicar-se quan no ho tenen preparat, veiem que els costa fer-ho en anglès i passen molt ràpidament al castellà. Acaben la tasca molt ràpid degut a això i es queden en silenci la resta de la sessió.

La parella 4, tot i tenir algunes dificultats per comunicar-se en la llengua, s'esforça molt en interactuar constantment en anglès, sobretot la tutorada. El tutor la va guiant amb les preguntes de la comprensió lectora però he trobat a faltar una mica més d'ajuda durant les preguntes, més interacció, etc. Parlen en català en moments de desconnexió i quan han de posar-se d'acord en alguna cosa, però quan s'han de fer o respondre preguntes, procuren fer-ho en anglès. La tutorada se la veu molt motivada per parlar en anglès i fer les activitats, mostrant-se proactiva i proposar idees per fer les activitats.

Annex 5: Exemple del *Language Support*



FRAMES

BEFORE READING	
TUTOR	**TUTEE**
Now I'm going to read this text.	Ok.
Let's read the text.	Ok.
Now it's your turn. Are you ready to start reading this text? Come on, now you.	I'm ready to start.

WHILE READING	
TUTOR	**TUTEE**
Stop, please. You are doing very well but go back to the last word/ full stop and read again, please. You are doing fine but take a deep breath and read again the last paragraph. Perfect but try to read slower. Great but read each paragraph slow and loud, please.	Ok. I'll try again. I'll do it again.

AFTER READING	
WAYS TO SAY "VERY GOOD"	
Great! Fine! Perfect! Excellent! Fantastic! Good work! Wonderful! That's great! That's good!	I'm very proud of you. That's the right way to do it. You did it very well today. That's much better. I know you can do it. You are doing a good work. You are improving. You have to practice.

Annex 6: Model de consentiment informat

Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació i Formació Professional
Escola Les Roques Blaves

AUTORITZACIÓ D'IMATGE I VEU PER A LA GRAVACIÓ DE LES CONVERSES DEL PROGRAMA "READING IN PAIRS"

L'alumnat de 6è de l'Escola Les Roques Blaves participarà en el projecte d'aprenentatge entre iguals anomenat "Reading in Pairs" en col·laboració amb la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) per tal de millorar la comprensió lectora i l'expressió oral en llengua anglesa.

Atès que el dret a la pròpia imatge està reconegut a l'article 18.1 de la Constitució i regulat per la llei Orgànica 1/1982, de 5 de maig, sobre el dret a l'honor, a la intimitat personal i familiar i a la pròpia imatge, es demana el consentiment als pares o tutors legals perquè tant l'escola com la UAB pugui publicar imatges i/o veu on apareguin i/o s'escoltin els seus fills i filles on aquests siguin clarament identificables.

El Sr./La Sra.: _____

amb DNI núm. _____,autoritzo que:

- ☐ La veu
- ☐ La imatge

del meu fill/la meva filla _____ pugui ser utilitzada per la UAB per part del Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals i/o aparèixer al web de l'escola.

Esparreguera a.....de.....de 2026

DNI i signatura

Annex 7: Taules de buidatge de dades quantitatives

Pretest

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Puntuació Total	Mitjana Individual	Por a l'Avaluació Negativ	Aprensió Comunicativa
A01	2	3	2	1	3	2	2	2	17	2,13	2	2,2
A02	3	4	2	2	2	3	3	2	21	2,63	2,67	2,6
A03	2	2	1	2	2	2	1	2	14	1,75	2	1,6
A04	1	3	1	2	2	2	1	1	13	1,63	2	1,4
A05	2	5	5	5	5	1	5	5	33	4,13	5	3,6
A06	2	5	4	4	4	3	3	4	29	3,63	4,33	3,2
A07	2	4	4	5	3	4	5	3	30	3,75	4	3,6
A08	1	2	1	2	2	1	2	1	12	1,5	1,67	1,4
A09	2	2	2	3	3	2	2	1	17	2,13	2	2,2
A10	2	3	1	3	2	2	2	2	17	2,13	2,67	1,8
A11	2	5	4	4	3	5	4	5	32	4	4,67	3,6
A12	2	4	1	1	3	2	2	3	18	2,25	2,67	2
A13	3	5	2	3	3	2	2	3	23	2,88	3,67	2,4
A14	3	4	3	4	2	3	4	3	26	3,25	3,67	3
A15	3	3	2	4	3	3	2	2	22	2,75	3	2,6
A16	1	3	3	1	3	2	3	3	19	2,38	2,33	2,4
A17	2	3	3	1	3	2	3	3	20	2,5	2,33	2,6
A18	1	1	2	3	2	1	1	1	12	1,5	1,67	1,4
A19	3	5	4	4	3	3	3	4	29	3,63	4,33	3,2
A20	3	2	2	4	2	3	4	2	22	2,75	2,67	2,8
A21	2	3	3	1	3	2	3	3	20	2,5	2,33	2,6
A22	2	4	4	2	1	1	2	2	18	2,25	2,67	2
A23	3	4	5	4	4	3	4	2	29	3,63	3,33	3,8
A24	2	2	2	4	2	3	2	1	18	2,25	2,33	2,2
								Mitjanes	21,292	2,661	2,917	2,508
								Desviació Mitjana	6,335			

Posttest

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Puntuació Total	Mitjana Individual	Por a l'Avaluació Negativa	Aprensió Comunicativa
A01	1	3	2	1	3	1	2	1	14	1,75	1,67	1,8
A02	3	3	1	3	2	1	2	2	17	2,13	2,67	1,8
A03	2	2	1	1	2	2	1	2	13	1,63	1,7	1,6
A04	1	2	1	1	1	1	1	1	9	1,13	1,33	1
A05	4	5	3	4	5	2	4	5	32	4,00	5	3,6
A06	1	3	2	2	3	2	3	1	17	2,13	2	2,2
A07	3	4	5	4	3	2	3	5	29	3,63	4,33	3,2
A08	2	2	1	3	2	1	1	2	14	2	2,33	1,4
A09	2	1	2	3	2	2	2	1	15	1,88	1,67	2
A10	3	3	2	2	3	2	2	1	18	2,3	2	2,4
A11	2	5	4	3	3	1	3	2	23	2,88	3	2,6
A12	2	3	1	1	2	1	2	2	14	1,75	2	1,6
A13	3	4	3	4	3	3	3	2	25	3,13	3,33	3
A14	2	4	1	2	3	4	2	2	20	2,5	2,67	2,4
A15	2	3	2	2	3	2	2	1	17	2,13	2	2,2
A16	1	3	1	3	3	2	5	3	21	2,63	3	2,4
A17	2	3	2	3	2	2	3	1	18	2,25	2,33	2,2
A18	1	1	1	2	1	1	2	1	10	1,25	1,33	1,2
A19	4	4	3	5	3	3	3	4	29	3,63	4,33	3,2
A20	2	2	3	2	2	2	1	1	15	1,88	1,67	2
A21	4	3	4	1	2	3	4	3	24	3,0	2	3,4
A22	2	2	3	3	2	2	3	2	19	2,4	2,33	2,4
A23	4	4	3	5	3	2	3	5	29	3,63	4,67	3
A24	2	1	1	4	2	2	3	2	17	2,13	2,33	2
								Mitjanes	19,125	2,391	2,583	2,275
								Desviació Mitjana	6,230			

Pretest

	Puntuació Total	Mitjana Individual	Por a l'Avaluació Negativa	Aprensió Comunicativa
Tutor 1	21	2,63	2,67	2,60
Tutee 1	20	2,5	2,33	2,6
Tutor 2	14	1,75	2	1,6
Tutee 2	18	2,25	2,67	2
Tutor 3	22	2,75	2,67	2,8
Tutee 3	29	3,63	4,33	3,2

Posttest				
	Puntuació Total	Mitjana Individual	Por a l'Avaluació Negativa	Aprensió Comunicativa
Tutor 1	17	2,13	2,67	1,8
Tutee 1	18	2,25	2,33	2,2
Tutor 2	13	1,63	1,7	1,6
Tutee 2	14	1,75	2	1,6
Tutor 3	15	1,88	1,67	2
Tutee 3	29	3,63	4,33	3,2

Annex 8: Transcripcions de fragments clau

Fragment 1 – Sessió 1 (Parella 1) 4:20-5:00:

A: A big red bus. **There are eight...(silence)**

T: Thousand.

A: Eight thousand buses in London. They are red and carry about six million passengers every weekday. **There are over seven thousand.**

T: Hundred.

A: Seven hundred different broads in a year. **A bus cover about (silence)**

T: Forty-five.

A: Forty-five million kilometres.

Fragment 2 – Sessió 1 (Parella 1) 11:00-12:00:

T: Red London buses have a special name. They are called…

A: Name this bus is a red bus.

T: No.

A: The London bus.

T: No… (silence). Es esto (mostrant-li el full). Double-deckers.

A: Double-decker name.

T: Because? (esperant resposta)

A: (Silence)

T: Si te lo dice en cuarenta parágrafos tío.

A: Porque, porque… Porque tiene muchos pisos?

T: Porque tiene dos pisos, ya está.

Fragment 3 – Sessió 1 (Parella 3) 2:10-4:07:

A: That way it can take more passengers.

T: Passengers, OK. Molt bé, great reading. Now I'm reading… Wait. I am reading this paragraph, OK?

T: A big red bus. There are eight thousand buses in London. They are red. They carry about six million passengers every weekday. Weekday, saps el que és? Weekday?

A: Cada dia.

T: No, weekday is… Weekend, week is tota la setmana: dilluns, dimarts… Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday and Sunday. The weekend is the Saturday and Sunday. I weekday is de Monday fins Friday, OK? Another cop, ah no, que em toca a mi.

T: There are over… (silence)

Mestra: Don't worry (tutor's name), you are doing very well. Don't worry, relax, you are doing very well.

Fragment 4 – Sessió 1 (Parella 3) 6:50-8:05:

A: In a year the buses cover about…

T: About.

A: About forty-five million kilometres.

T: Kilometres. Osea piensa en inglés. La pronunciación en inglés que es muy rara, ves que estoy hablando rarísimo yo todo el rato? Porque estoy intentando hacer…

T: Okay, next paragraph. I said it and then, you.
T: A funny name. Funny, sabem el que és oi?
A: Divertit.
T: Funny name. A London bus has two floors. Two floors, dos pisos. It is called, aquí posa called, però es pronúncia called. Vale? Called, osea es called.

Fragment 5 – Sessió 1 (Parella 3) 10:20-12:00:

A: A London bus has two floors. It is called a double-decker bus. This is because…
T: Because.
A: Because the floors of buses and "chips".
T: No, "chips" no. Okay, stop. "Chips" són, are patates de bossa, chips. Són patates de, crec, en anglès són patates de bossa d'aquestes que comprem in the supermarket. Ships it's a different thing. Ships is un barco. Perquè nosaltres de petits sempre diem "boat", que és "bote". Pero claro, és diferente un boat que un ship. Okay? Ship, not chip.
A: Ships are called decks.
T: T'ho he dit abans called és called, es pronúncia called. Called decks. **Okay, very good reading.**
T: Vale, my turn. I start and then, you.

Fragment 6 – Sessió 1 (Parella 3) 12:45-14:45:

T: Your turn, segur que ho fas bé.
A: In England, tourists…
T: Tourists. No passa res, una altra vegada, això és per ajudar-te (tutee's name).
A: Tourists love to see London from a red bus. You can see the sides.
T: Sides.
A: Sides better…
T: Better. Mira… A veure com s'escriu que no ho veig ara. Better, és com millor. Perquè t'està dient: you can see the sides better, com millor, from the top deck, a la part d'adalt. OK? Que és millor. Segueix.
A: Better from the top deck. Look out and get a good view of Buckingham.
T: Buckingham. This is a monument in London. Is a great palace.
A: Buckingham palace, the Tower of London…

Fragment 7 – Sessió 3 (Parella 1) 7:40-8:20:

T: Cheetah.
A: Cheetah.
T: Features.
A: Features.
T: Brownish orange fur with black spots.
A: Brownish orange fur with black spots.
T: Africa and Asia.
A: Africa and… No, where it lives.
T: Es verdad, sí sí sí. Muy bien muy bien (tutee's name). Where it lives.
A: Where it lives.
T: Africa and Asia.

A: Africa and Asia.
T: Habitat.
A: Habitat.

Fragment 8 – Sessió 3 (Parella 3) 3:30-4:50 :

A: Habitat: Grassy…
T: Grassy.
A: Grassy plains, dry forests…
T: Dry, dry. Wait, you are doing very well, but go back to the last word and start "otra vez".
A: Habitat: Grassy plains, dry forests and semi-deserts…
T: Semi-deserts.
A: Semi-deserts. Did you know it lives and hunts in family groups called prides?
T: Ok.

Fragment 9 – Sessió 4 (Parella 3+1) 4:20-5:50:

T: And I'm afraid something bad could happen to my little Edward Alexander, he is so vulnerable.
A: I'm afraid something bad could happen to my little Edward Alexander, he is so vulnerable (bad pronunciation).
T: Stop please, you are going very well but go back to the last full stop and read again please. Because here, you pronunciated could as cold. Is could.
A: Could. I'm afraid something bad could happen to my little Edward Alexander, he is so vulnerable.
T: Can you imagine him in a forest camping with kids he doesn't know.
A: Can you imagine him…
T: Wait, wait, wait. Take a deep, take a deep breath and read again the last paragraph.
A: Okay, And can you imagine him in a forest camping with kids he doesn't know.
T: Know, the "K" is not pronunciated.
T: Mum, dad, that's it, I'm ready.
A: Mum, dad, that's it, I'm ready.
T: OK, very good.

Fragment 10 – Sessió 4 (Parella 3+1) 22:00-22:35:

T: OK. How… vale. Who does usually say you goodbye when you go to the camp? What, what person… who, who…
A: Ah, a qué persona digo adiós?
T: Yeah, usually.
A: In my mum and my dad.
T: Okay, second question. Compare your situation with Edward Alexander situation.

Fragment 11 – Sessió 4 (Parella 2) 8:23-:

T: Six, have you ever been to summer or school camp?
A: I am like him because… emm because… Es que no lo entiendo esta.
T: No, da igual. How do you usually prepare the things to go to the camp?

A: No…

T: Que cuales son las cosas normales para prepararte para ir a un campamento.

A: ehhh clothes, ósea ropa. No se.

T: Who does usually say you goodbye when you go to camp?

A: mmm…. (silence)

T: Seven, compare your situation with Edward Alexander's situation.

A: Un momento… (silence) yo que sé… (silence)

T: Está diciendo que compares tu situación…

A: Lo entiendo pero no se como decirlo. No se que decir… (silence and avoiding the task).

Annex 9: Transcripcions de les entrevistes

Entrevista a la Mestra

Mestra: Ah, o sigui graves?

Entrevistador: Sí. Perquè així ja podré fer sí, la transcripció.

Mestra: Sí, sí, sí.

Entrevistador: Vale, en termes generals, has notat un canvi en la predisposició de l'alumnat a participar oralment en anglès durant les sessions de *Reading in Pairs* respecte a les altres classes de metodologia més tradicional?

Mestra: Sí, jo crec que sí, que els hi dona una mica més de seguretat el fet de fer aquestes pràctiques. Tot i que és veritat que, clar, parlant amb el company no els hi fa vergonya, però quan estan al grup classe i han de participar, allà els hi costa una mica més. Però de totes maneres, sí que es nota una milloria. Per exemple, el noi que has estat escoltant, l'A.B., gairebé no participa mai a la classe. Has vist la conversa que hem tingut? Jo crec que sí que els hi ajuda a relaxar-se, a veure que no passa res, que no passa res perquè ho facin malament o perquè les estructures no siguin del tot correctes, sinó que l'important és fer-se entendre. I com que ens entenem, doncs es relaxen. Sí.

Entrevistador: Vale. Segons la teoria, el component principal de l'ansietat és la por a l'avaluació negativa o al judici dels altres. Creus que el fet de treballar exclusivament en parella dilueix aquesta por o a fer el ridícul davant del grup classe?

Mestra: Home i tant. Clar que influeix. És el que he dit abans, no és lo mateix parlar davant del grup classe que parlar amb la teva parella, que tot i que jo em pugui apropar i parlar amb ells i tal, però clar, és com més íntim, no? Eh... clar que influeix. De totes maneres, a classe jo sempre intento que hi hagi un bon clima, que ningú rigui de ningú i que, per suposat, jo si no ho fan bé, doncs no passa res. Vull dir, el que intentem és fer-ho bé però sense... Però és veritat que no es pot evitar. O sigui, en el moment que algú riu per alguna cosa, clar, depèn del nen que està parlant de com s'ho prengui. A vegades hi ha nanos que són més sensibles que altres, no? I clar, és inevitable... Bueno, és inevitable, vull dir, tot això es pot gestionar perquè cada vegada doncs hi hagi millor ambient. Però clar, és complicat. Però sí, sí, tot això ajuda a que agafin més confiança en ells mateixos, no?

Entrevistador: Has notat una disminució de l'estrès o del bloqueig en aquells alumnes que normalment pateixen més a la teva assignatura? Com per exemple el cas que m'has comentat ara...

Mestra: Com l'A.B.. Sí, jo crec que ajuda, o sigui, estic convençuda. Si no, no ho faria, saps? Jo crec que el programa ajuda a tot això i si no, no ho faria. I de fet, jo he pensat moltes vegades, jo que soc diguem-ne que he treballat més en el cicle superior, no només ho faria a sisè, és que també ho faria a cinquè. I així ja ens estem més entrenats a agafar aquesta... Però clar, el temps és el que és i tinc altres projectes a cinquè... Però de fet, jo confio plenament en el programa.

Entrevistador: Val, ara centrant-nos en les tres parelles que hem observat, com valores l'evolució de la seguretat comunicativa d'aquests alumnes els més tímids?

Mestra: El (tutee 1) ha millorat moltíssim. El (tutee 1) era una persona que l'any passat no aixecava mai la mà per parlar a la classe i ara per ara, està participant constantment. O sigui, el (tutee 1) que està treballant amb la (tutor 1). La (tutor 1) també era una persona que jo no l'havia sentida parlar mai en anglès. Mai. I han fet tots dos una evolució tremenda, tots dos. Cadascú al seu nivell, eh, però... Molt bé. El (tutor 3) i (tutee 3)... El (tutor 3) ja és un nen molt acadèmic, o

sigui, és molt bo, és un nen que com que fa cas de tot i fa tots els deures i fa tots els exercicis, i llegeix molt i tal. Vull dir, es nota, va bé, vull dir, però sempre ha anat bé, no? I no ha tingut mai problemes per expressar-se en anglès ni vergonyes ni res. El (tutee 3) sí. El (tutee 3) és un nen molt tímid, a més a més és un nen que pateix de dislèxia, li costa molt llegir i també li costa molt expressar-se, però no només en anglès, sinó també en català. Però el (tutee 3) ha sigut una de les persones també de tot aquest grup que ha millorat més en anglès. També ha seguit pautes a casa, que jo he seguit amb la seva mare i tal, però... Déu n'hi do, Déu n'hi do com han avançat. Ja et dic, el (tutor 3) és que era un tutor clar des del principi, però també estic molt orgullosa d'ell perquè ha tingut molta paciència amb el (tutee 3). El (tutee 3) és un nen difícil de tractar, no? I veig que ho estan portant molt bé.

Entrevistador: Sí, a les gravacions s'escolta com interactuen i com... és súper interessant.

Mestra: Que el (tutee 3) estigui seguint al (tutor 3) és mèrit del (tutor 3), però també del (tutee 3). O sigui, saps? O sigui, estic súper orgullosa de que estiguin resultant com estan resultant. Molt bé. I respecte a la (tutee 2), que està amb el (tutor 2)... El (tutor 2) és un nen tímid, però és un nen... és bo, és bo a llengües i... però és tímid, li costa parlar. Per això també li vaig demanar que fos tutor perquè, tot i que és bo i que participa quan se sent segur, però jo volia que això el motivés una mica perquè parlés una mica més. I la (tutee 2) és extremadament tímida, i és una nena poc integrada en el grup. Ja va arribar l'any passat i a més a més que no havia fet mai l'anglès. O sigui que... Déu n'hi do. També Déu n'hi do el que estan avançant. La (tutee 2) li costa molt participar a la classe. Li costa molt, s'ha de sentir molt, molt, molt segura de la resposta per participar. Jo crec que tot això li està servint, però... és de les que menys jo acabo... veig jo que avança. No avança molt. I bueno a veure què... Ara he de fer l'auto-valoració d'ells... Bueno i la valoració que faig jo d'ells... I a veure, perquè igual he de fer algun tipus de canvi, no? Però bé, en general jo crec que bé.

Entrevistador: Vale. Els tutors, has pogut observar si fan bé a l'hora de quan el company s'equivoca, el fet d'esperar, donar-li i no dir-li la resposta correctament... ja no donar-li la resposta directament?

Mestra: Sí. I saps què ajuda moltíssim? Utilitzar no el *language support*, sinó l'altre, el *prompts*, exacte... Sí, ells tenen el *language support* de cada text i després els *prompts*. I llavors tenen a més a més... Han incorporat el tema dels *three prompts*... exacte. Que no li han de dir la resposta, sinó que li han d'encoratjar a que torni a llegir, que torni a mirar, o fins i tot ells expliquen mitjançant la pissarreta alguna cosa que els pugui aclarir. Si no ho tenen clar, la resposta, doncs utilitzen la llibreteta, van explicant, o utilitzen el panell interactiu, ja veus que van buscant informació, o fins i tot s'han aixecat i han buscat el llibre... "Mireu aquest llibre que és de pingüins, l'heu llegit? Sí, no... pues mira ja sabeu que el que... l'han llegit tots". Pues mira, s'han aixecat, han buscat el llibre, han mirat... Doncs sí, sí, sí. Jo crec que ho fan bé. Jo crec que ho fan bé. No tenen... jo no veig aquella pressa per "anem a fer aquesta tasca perquè toca fer aquesta tasca". No. Els veig relaxats, no? Els veig que van fent, que van... no ho fan per fer-ho, crec, eh.

Entrevistador: Sí, tots m'han dit això, que també valoren molt el fet de que els corregeixi el company. Perquè també senten això, que senten que... Perquè els he preguntat pel tema de com se senten quan s'equivoquen. "Em sento bé perquè sé que m'estan corregint i llavors milloraré". S'ha com normalitzat aquest error.

Mestra: Bueno això jo des que els agafo... des de... bueno aquests no, aquests els vaig conèixer a cinquè, però normalment a tercer... És una cosa que treballem des de principi, no? O sigui, corregir és una cosa necessària per aprendre. No és una crítica. No és una crítica. És això, hem d'anar corregint la pronunciació, l'entonació, tot això s'ha d'anar polint, s'ha d'anar corregint, però precisament justament per tenir una bona pronunciació, no? I llavors jo crec que això ja ho

tenen incorporat. Que potser que sempre hi ha algú que es molesti una mica, però no... Vaja jo crec que ho tenen ben incorporat això.

Entrevistador: En aquesta metodologia, el teu rol passa més de ser transmissora de coneixement a facilitadora d'aprenentatges. Creus que treure la figura d'autoritat del focus central ajuda a rebaixar la pressió sobre l'alumnat?

Mestra: Sí, és clar. Jo crec que això... que estan més relaxats. De totes maneres, també t'he de dir que les classes ara a primària i en aquesta escola ja no són com eren. Nosaltres treballem per projectes, fem molta co-tutoria, vull dir, i participem tots de tot, no? I crec que en aquest sentit, a les classes que tu creus... bueno, les altres classes és que les altres classes són semblants, no? Són semblants. No és que jo em posi aquí directament a fer una classe magistral. No, perquè no treballo d'aquesta manera jo. Saps? L'enfoc que jo li dono a la llengua és totalment comunicativa. Llavors no és una classe magistral el que faig jo. Evidentment, he d'explicar algunes coses. Però, per exemple, quan he d'explicar... ara que hem començat a parlar en passat i a comprendre tot el funcionament de l'estructura en el passat i tal... no l'explico jo. Els envio un vídeo i ells han d'elaborar un mapa mental i explicar-lo al dia següent als seus companys. Llavors a partir d'aquí, com són ells qui comencen a explicar... i llavors jo vaig reconduint tot allò que veig que no han entès bé o que no... I llavors el que faig és preparar activitats perquè o en parelles, o en grups puguin anar desenvolupant aquesta habilitat de parlar en passat. Però no em poso aquí: "El passat es forma...". No. Això no ho faig. És veritat que, bueno, que al final... és que em treu feina a mi, saps què vull dir-te? Clar, has de tenir el temps i les ganes i la idea de buscar un vídeo, no? Que puguin mirar en anglès, i d'aquí ells que puguin fer un mapa mental. I clar, pues jo els hi poso el vídeo en el *Classroom*, els hi faig un full perquè puguin fer un mapa mental i l'endemà ho expliquen ells. Saps? No sé, és una altra cosa. És una altra cosa. I a més a més, ja no només és comunicar... Saps el que et vull dir, no? No... O sigui, jo no em poso aquí a explicar històries.

Entrevistador: Sí, sí, no, que potser no es nota tant la... Bueno, molts m'han dit això, que els hi he preguntat: "Què preferiu, les classes de Reading in Pairs o les classes normals?". M'han dit: "Ens és igual perquè fem realment fem el mateix". O sigui, al final no és que aquí parlem entre nosaltres i després a classe només parli la mestra. Al final aquí parlem entre nosaltres, i quan estem tot el grup fem activitats entre nosaltres i fem altres coses, però tot és molt semblant. Per tant, no hi ha aquest canvi tan...

Mestra: Pues mira me n'alegro que t'hagin dit lo mateix perquè és la visió que tenen, que també sigui aquesta, no? Clar, o quan preparem una obra de teatre, anem a veure l'obra de teatre... Però vull dir, no hi han classes magistrals de llengua. Jo els hi faig reflexionar utilitzant la llengua, però no primer explico jo aquí... No.

Entrevistador: Vale. I l'última pregunta. Des de la teva experiència pràctica, consideres que la tutoria entre iguals és una estratègia que s'hauria de consolidar al currículum per combatre l'angoixa lingüística?

Mestra: Totalment. Però és que a més a més, jo crec que ja està incorporada... Clar. La cosa és que s'apliqui a les escoles. Nosaltres fa molts anys, eh, que treballem. Vam participar en el programa de *Lectura en parelles*, el d'*Enraonem en parelles* i el de *Reading in Pairs*. A part que de treball cooperatiu i en parelles cooperatives, abans d'entrar en aquests programes nosaltres ja estàvem treballant d'aquesta manera. De fet, en la distribució de les taules i tot això quan entres a una escola tu ja veus, no? Quina manera de treballar, no? I en grups cooperatius fa molt de temps que treballem aquí. De fet, fins i tot treballem per fer treballs d'investigació, que en unes de les franges horàries fem treballs d'investigació, barregem nanos de primer, segon i tercer. I de cinquè, quart i... m'entens? Treballem de manera cooperativa, però des de fa molts anys. I clar, perquè estem convençudes... estem convençudes de que aprenen moltíssim entre ells. I de fet, jo, quan intento explicar alguna cosa que veig que no me'n surto, els hi dic a algun d'ells que

els hi expliquin entre ells. I crec que... No tinc por... Suposo que és deixar-te anar una mica, no? Com a mestra, i deixar de tenir por a perdre el control. Perquè realment no perds el control. És que, imagina't tu, com s'autocontrolen. Si jo estic aquí, vull dir que no... no he estat com un policia. No estic com un policia. Simplement les coses rutllen. Les coses rutllen, per què? Perquè ells són els protagonistes. Jo no soc la protagonista. Jo soc aquí per ajudar-los i de fet, doncs "Bueno mira, què vols un llibre? Vale, pues ja t'ho preparo...". Què vull... No, no soc jo qui qui té el protagonisme, no? I jo crec que ha de ser aquest el canvi, no? Que ells siguin els protagonistes del seu propi aprenentatge. I que sàpiguen en quin moment estan, han de saber analitzar... i nosaltres els ajudem. De fet, un dels informes d'avaluació nostra, el del segon trimestre, és autoavaluació. No hi ha una avaluació del mestre que va a casa. No. És un autoinforme fet per ells d'en quin punt ells creuen que estan respecte a on haurien d'estar. Saps què vull dir-te? Que això en aquesta escola està bastant incorporat, aquesta manera de fer, aquesta metodologia.

Entrevistador: I per últim, del *Reading in Pairs*, canviaries algo...? Creus que podríem millorar alguna cosa, algo que diguis: "Ostres, això potser no... no acaba de funcionar o... "?

Mestra: Jo veig que jo crec que funciona bastant bé. Ara, és veritat que podem treballar en el tema de buscar o de canviar els textos o donar-li més qualitat als textos. Als textos i a les converses. Perquè tot aquest material, bueno, ha estat fet al llarg del temps i tot això en un temps determinat i això. Però tu quan ho poses en marxa o ho implementes a la classe i veus les converses o el que et diuen i tal, tu veus que, ostres... hi penses: "Ostres, aquest text... podria ser una miqueta millor". O aquestes preguntes... però això ho veus sobre la marxa. Jo penso que el programa està ben fet, està molt ben fet, i que funciona, o sigui, jo no sé perquè altres companyes em diuen: "Oh, és que mira, a mi no em funciona lo de lectura en parelles en català" i tal. I jo doncs no ho entenc perquè... També és veritat que tot depèn del recolzament que tinguis a casa. I que moltes vegades falla el programa perquè no es fa aquesta reunió de manera adequada amb els pares. Això no es pot fer sense un pacte amb els pares. Perquè si els pares no estan i no donen suport... si no es preparen el text, això no funciona. Clar, és l'únic que... clar, que han de tenir present el programa: que si les famílies no col·laboren... mmm... Perquè, de fet, clar, si ho preparéssim aquí... però això no ho preparem aquí, això ho preparen a casa. I han de col·laborar. Però jo no... per a mi funciona bé, no tinc cap problema. Bueno, té aquestes cosetes, no? Que els nanos pensen: "Oh, és que a mi m'agradaria canviar de parella...". Bueno, va, però clar, no podem veure llavors la progressió, no? Però per la resta, a mi em sembla molt bé, vull dir, no canviaria gran cosa. I a més a més això que dic que podrien canviar, és que ja ho puc fer jo, si vull ja ho faré jo, m'entens? Jo ja adaptaré els textos als meus alumnes i ja no sé, buscaré a lo millor un altre tipus de conversa, perquè les converses, no? Jo diria que poden anar una mica més enllà. Però vale, ja està, està bé, està bé.

Entrevistador: Perfecte, doncs moltíssimes gràcies.

Entrevista a la Parella 1

Entrevistador: La primera pregunta és... penseu en com us sentiu quan llegiu i parleu en anglès només amb el vostre company. I compareu amb quan heu de parlar en veu alta davant de tota la classe. On us sentiu més tranquils?

Tutee 1: Jo em sento més tranquil quan parlo amb el company que no pas davant de tota la classe perquè, per exemple, si m'equivoco, pues ho sabrà ella, i si m'equivoco [a classe], pues ho sabrà tota la classe.

Entrevistador: Vale.

Tutor 1: Pues jo algo així també, perquè prefereixo fer-ho amb el company només perquè igual és més... bueno... si ens equivoquem, ens corregim. Però també m'agrada parlar davant de la classe perquè és una manera d'aprendre, també si ens equivoquem ens corregeixen. Ja està.

Entrevistador: Molt bé, perfecte. Us en recordeu del qüestionari que vau fer al principi... molts vau dir que teníeu por d'equivocar-vos o que us feia vergonya. Ara que esteu treballant amb la vostra parella, creieu que aquesta por ha baixat?

Tutee 1: Per mi sí, ha baixat molt. Abans tenia molta vergonya de parlar i d'equivocar-me, doncs ara no passa res si t'equivoques... és una manera també d'aprendre, no?

Entrevistador: Molt bé. Tu també creus que ha baixat? Et fa res equivocar-te davant de... bueno, tu en el cas ets la tutora, però et fa res equivocar-te o dir alguna paraula potser malament davant del teu company?

Tutor 1: No em fa res, o sigui no... a veure, si això li pregunto a la mestra, també és una manera i...

Entrevistador: Vale, perfecte. Us batega menys el cor o us poseu menys nerviosos quan sabeu que toca classe de *Reading in Pairs* respecte a quan toca classe normal, per exemple?

Tutee 1: No... a mi és normal.

Entrevistador: Val, o sigui esteu igual.

Tutor 1: Sí, perquè la classe es el mateix.

Entrevistador: Val, perquè feu... quan feu *Reading in Pairs* i quan feu classe normal, normalment tot i que no sigui lo mateix que feu, però a classe normal soleu fer jocs, soleu fer coses més...

Tutor 1 and Tutee 1: Sí.

Entrevistador: Vale. Súper. Val, aquesta és per a tu. Quan estàs llegint i t'equivoques i la teva companya et corregeix, com et sents?

Tutee 1: Em sento una mica content perquè ella sap que m'he equivocat o no... m'ho pot corregir, pues si ho corregeix bé i si no, també.

Entrevistador: Creus que t'ajuda més això que et corregeixi la companya abans que et corregeixi la mestra?

Tutee 1: No, jo crec que la mestra, perquè la mestra sap molt d'anglès i pues jo crec que podria saber més si m'equivoco o no.

Entrevistador: Val. I per a tu, et costa esperar una mica en silenci quan el teu company s'equivoca abans de donar-li com la resposta correcta? O quan s'equivoca com ho fas?

Tutor 1: És que jo quan acaba la frase li dic la paraula que s'hagi equivocat o l'ha dit malament, doncs se la corregeixo.

Entrevistador: Val, i quines pistes li dones per ajudar-lo a corregir aquestes errades o aquestes faltes? Li dius quan acaba la frase què fas, li dius directament la resposta correcta, li intentes explicar amb les pissarres que teniu, com us ho feu?

Tutor 1: Depèn de la paraula li explico o li dic com es pronuncia.

Entrevistador: Vale. I quan us quedeu com per així dir-ho bloquejats i no sabeu com dir una paraula... com... quan no sabeu explicar una paraula en anglès, tant tu responent, com tu potser llegint o intentant-li corregir alguna cosa, quan no sabeu com es diu en anglès o com fer una

frase en anglès, passeu directament al català o al castellà o intenteu buscar alguna manera de respondre-ho en anglès o fent servir algun altre truc? Quan no sabeu com dir algo en anglès, com ho feu, com ho resoleu? Ho dieu directament en català o en castellà?

Tutee 1: O amb el diccionari...

Tutor 1: O li pregunto a la mestra o intento entendre-ho a vegades.

Entrevistador: Molt bé. I t'agrada fer de tutora del teu company?

Tutor 1: Sí.

Entrevistador: Creus que haver de preparar-te la lectura per ensenyar-la a un altre et fa sentir més segura i fa que aprenguis més anglès?

Tutor 1: Sí. Perquè a vegades puc aprendre paraules noves que hi surten al text i coses així.

Entrevistador: Vale, súper. I tu creus que aprens més si... amb això de preparar-vos la lectura o de que ella t'ajudi amb la lectura entre vosaltres?

Tutee 1: Sí.

Entrevistador: Llavors, si haguéssiu de triar, preferiríeu fer sempre les classes d'anglès en parelles com en el *Reading in Pairs* o amb tota la classe junta?

Tutor 1: Jo en parelles.

Tutee 1: Jo en parelles també.

Entrevistador: Sí, i per què?

Tutor 1: Perquè em sento més segura.

Entrevistador: Et sents més segura. Creieu que potser us podeu ajudar més si esteu en parelles que si esteu amb tot el grup?

Tutor 1 and Tutee 1: Sí.

Entrevistador: Perfecte. Doncs moltíssimes gràcies.

Entrevista a la Parella 2

Entrevistador: La primera pregunta és que penseu en com us sentiu quan llegiu i parleu en anglès només amb el vostre company i que ho compareu amb quan heu de parlar en veu alta davant de tota la classe. On us sentiu més tranquils?

Tutee 2: És que quan parlem amb el company com que ens sentim més segurs i quan parlem entre tots és com que ens dona vergonya.

Entrevistador: Fa una mica de vergonya, no?

Tutor 2 and Tutee 2: Sí.

Entrevistador: Val. I per què creieu que això passa? No tenim pressa. Digueu el que us passi pel cap. Per què creieu que potser us fa més vergonya parlar davant de tota la classe?

Tutor 2: Perquè hi ha més gent.

Entrevistador: Val.

Tutor 2: I per exemple, si parles davant de tota la classe, doncs només llegeixes tu i... o sigui, si llegeixes amb el teu company, llegeixes tu i després el teu company. Llavors tots dos us podeu equivocar.

Entrevistador: Vale, súper, perfecte. Us en recordeu del qüestionari que vau fer a la primera sessió? Molts vau dir que us feia molta por d'equivocar-vos o que us feia vergonya. Ara que esteu treballant amb la vostra parella, aquesta por diríeu que ha baixat o està igual o ha pujat?

Tutee 2: Jo crec que ha baixat.

Tutor 2: Sí ha baixat.

Entrevistador: Vale. Llavors us fa res equivocar-vos davant del company o companya?

Tutor 2 and Tutee 2: No.

Entrevistador: Bueno, la següent pregunta és... Us batega menys el cor o us poseu menys nerviosos quan sabeu que toca classe de *Reading in Pairs* que quan toca classe normal, o el mateix?

Tutor 2 and Tutee 2: Jo el mateix.

Entrevistador: Val. Val, aquesta pregunta va per tu. Quan estàs llegint i t'equivoques i el teu company et corregeix o et dona una pista, com et sents?

Tutee 2: Pues molt bé perquè m'està ajudant a aprendre millor.

Entrevistador: Creus que t'ajuda més això que no que et corregeixi la mestra? O igual?

Tutee 2: Igual o... igual.

Entrevistador: Vale. I tu, (Tutor 2), et costa esperar una mica en silenci quan la teva companya s'equivoca abans de dir-li la resposta correcta? O com fas quan ella s'equivoca?

Tutor 2: Doncs si s'equivoca doncs jo... o sigui, si per exemple és *hello* i ella diu *halo*, jo li dic *hello* per ajudar-li.

Entrevistador: Li repeteixes la resposta correcta. Vale. I algun cop li dones pistes o li intentes explicar d'una altra manera, per veure si ella ho pot arribar a dir, sense que tu li diguis la resposta correcta directament?

Tutor 2: No.

Entrevistador: Directament li dius la resposta correcta, oi? Vale. I quan us quedeu bloquejats i no sabeu com dir una paraula en anglès... per exemple, no sabeu com explicar una frase, feu servir el català o el castellà per demanar ajuda, o intenteu buscar alguna altra manera per sortir-vos-en en anglès?

Tutor 2: Jo intento buscar una altra manera de dir-ho en anglès i, si no la trobo, li demano ajuda a la mestra.

Entrevistador: Vale. Perfecte. I t'agrada fer de tutor de la teva companya?

Tutor 2: Sí.

Entrevistador: Creus que haver-te de preparar la lectura a casa per ensenyar-se-la a una altra et fa sentir més segur i fa que aprenguis més anglès?

Tutor 2: Sí.

Entrevistador: Com et prepares la lectura a casa?

Tutor 2: Jo llegeixo el text i després faig les preguntes del *reading comprehensions* i les *extra activities*.

Entrevistador: Vale. I tu creus que aprens més també quan feu el *Reading in Pairs*, quan esteu llegint els dos, quan t'explica com són les paraules...?

Tutee 2: Sí, he aprés moltes coses més.

Entrevistador: Molt bé. I ara l'última, si haguéssiu de triar, preferiríeu fer les classes d'anglès sempre en parelles amb el *Reading in Pairs* o amb tota la classe junta?

Tutor 2: Jo crec que una vegada *Reading in Pairs*, o sea, una vegada a la setmana *Reading in Pairs* i l'altra amb tota la classe.

Entrevistador: Vale, o sigui us agradaria combinar, com ara esteu fent, no? A vegades *Reading in Pairs*, no sempre una o sempre l'altra, no? Vale, perfecte, i per què?

Tutor 2: Perquè també pues eh... per estar en parelles, pues com som dos eh... pues com som poca gent, també com fem amb tota la classe, com ens ajuntem amb quatre persones o cinc...

Entrevistador: Clar, també pots parlar amb més gent, no? Aprendre de més gent. Súper. Perfecte, doncs moltíssimes gràcies. Ja estem. Vale? Moltes gràcies. Adeu.

Entrevista a la Parella 3

Entrevistador: Vale. Eh... penseu en com us sentiu quan llegiu i parleu en anglès només quan esteu amb el vostre company. I compareu amb com us sentiu quan heu de parlar en veu alta davant de tota la classe. On us sentiu més tranquils?

Tutor 3: Jo em sento més tranquil quan parlo amb el meu company sols perquè, si ens equivoquem, pues al final només m'escolta ell i podem tornar a repetir. I quan estem amb tots també ho podem tornar a repetir, però dona més vergonya perquè som 24 persones.

Tutee 3: Jo em sento més tranquil quan estic parlant amb la meva parella perquè, si m'equivoco, només em sent ell i no m'escolta tota la classe.

Entrevistador: Vale, perfecte. Us en recordeu del qüestionari que vau fer a la primera sessió? Molts vau dir que teníeu por d'equivocar-vos o que us feia vergonya. Ara que treballeu amb la vostra parella, creieu que aquesta por ha baixat una mica?

Tutor 3: Sí, bastant. Per mi sí.

Tutee 3: Sí.

Entrevistador: Vale. Quan sabeu que toca classe de *Reading in Pairs* en comptes de classe normal, us batega menys el cor o us poseu menys nerviosos?

Tutor 3: A veure, jo no. Jo la veritat em sento còmode... doncs sempre.

Entrevistador: Amb les dues? O sigui, quan feu classe normal i quan feu *Reading in Pairs*, amb les dues estàs... Vale, perfecte.

Tutee 3: Jo em sento tranquil, sí. A vegades un poc nerviós.

Entrevistador: Val. I més nerviós quan fas classe normal o quan fas *Reading in Pairs*?

Tutee 3: Quan faig *Reading in Pairs*.

Entrevistador: Val. Bueno, ara va més per tu. Quan estàs llegint i t'equivoques i el teu company et corregeix o et dona alguna pista, com et sents?

Tutee 3: Bé.

Entrevistador: T'ajuda més això... potser que et corregeixi el company més que et corregeixi la mestra? Creus?

Tutee 3: Sí.

Entrevistador: I per què creus que és això?

Tutee 3: Perquè a ell m'ho explica millor que la mestra.

Entrevistador: Vale. Guai. I tu, et costa esperar una mica en silenci quan el teu company s'equivoca abans de dir-li la resposta correcta?

Tutor 3: Sí, jo primer... o sigui, si estem a una frase, jo quan diu algun error a vegades sí que li dic directament: "Mira, que aquesta paraula es pronuncia així" o "Es diu d'una altra manera"... és diferent. Però hi ha vegades que si és molt curta, o ja sap, al final m'espero i li dic: "Mira, aquesta paraula...". A vegades, però, també li dic quan ja s'ha equivocat: "Mira, això és així".

Entrevistador: Vale. I quan s'equivoca, quines pistes li dones per ajudar a arribar a la resposta sense tu dir-li directament la resposta correcta?

Tutor 3: A veure, jo no li dic... o sigui, alguna vegada sí que si li costa molt alguna paraula sí que li dic directament la resposta, però si s'ha equivocat més d'una vegada. Però si és la primera vegada li dic: "Mira, tu pensa que no és la mateixa pronunciació que es fa en l'espanyol, no es diu directament com s'escriu, o que a vegades sonen diferent les lletres". O sigui, per exemple, si la E es pronuncia I, pues li dic: "Mira, la E es pronuncia I", sense dir-li com es pronuncia tota la paraula, saps?

Entrevistador: Súper. Vale. Quan us quedeu totalment bloquejats i no sabeu com dir una paraula, què és el que feu?

Tutor 3: Normalment... a veure, jo normalment, clar, si hi ha alguna paraula que no entén ell ni jo... perquè si no l'entén ell m'ho pregunta i si l'entenc jo ja li dic, però si no, li preguntem a la mestra. A veure, alguna vegada... o sigui, no moltes, molt poques, però alguna vegada a classe hem utilitzat diccionaris de català i castellà, però normalment li preguntem a la mestra.

Entrevistador: Val, i quan, per exemple, li estàs intentant explicar o tu també vols respondre alguna pregunta... quan necessiteu ajuda, feu servir el castellà i el català o intenteu fer-ho en anglès?

Tutor 3: Bueno... a vegades sí perquè, al primer intent, jo sí que almenys crec que primer intento dir-li en anglès, però si no em surt o no ho entén, ja li dic en català o en castellà.

Entrevistador: Vale. I tu igual, no? També més o menys... Val. Eh... T'agrada fer de tutor del teu company?

Tutor 3: Sí, molt.

Entrevistador: Creus que haver de preparar-te la lectura a casa per ensenyar-se-la a una altra persona et fa sentir més segur i fa que aprenguis més anglès?

Tutor 3: Sí, perquè per exemple, a casa quan jo em preparo, em preparo amb una altra persona... o amb el meu germà, que també sap molt anglès (té el B2, crec o no sé) i la meva mare que també sap molt anglès. I és com que faig com de tutorat i em poso a la seva pell, i puc entendre les dues maneres.

Entrevistador: Molt bé. Molt bé. I tu t'agrada que... tenir un tutor que sigui el teu company de classe més que la mestra? Creus que t'ajuda més?

Tutee 3: Sí.

Entrevistador: Vale. I l'última pregunta, si haguéssiu de triar, preferiríeu fer sempre les classes d'anglès en parelles com amb el *Reading in Pairs*, o tota la classe junta?

Tutor 3: Jo almenys ho faria en parelles, però cada... o sigui, un mes... un mes per exemple amb una parella i anar canviant de parella. Perquè si no, jo penso que sempre, tot l'any amb la mateixa parella, jo penso que al final pues passa una miqueta a vegades com amb la mestra, o sigui que... ens sentim diferent quan hi ha molt de temps.

Entrevistador: Val.

Tutee 3: Jo amb tota la classe.

Entrevistador: T'agrada amb tota la classe?

Tutee 3: Sí.

Entrevistador: I per què?

Tutee 3: Perquè podem estar tots més junts...

Entrevistador: Vale, perfecte. Doncs moltíssimes gràcies.