

Una experiencia de tutoría entre iguales virtual para el aprendizaje del castellano y del inglés

Sílvia Blanch,
David Duran
Universidad Autónoma
de Barcelona

Rayenne Dekhinet,
Keith Topping
Universidad de Dundee
(Reino Unido)

El artículo describe un proyecto llevado a cabo entre dos centros de educación primaria de Cataluña y Escocia. A partir de la metodología de la tutoría entre iguales, la experiencia tiene como objetivo fomentar el aprendizaje de una segunda lengua (inglés y castellano, respectivamente) utilizando los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías. Durante ocho semanas los alumnos escribieron mensajes que, una vez corregidos por sus compañeros tutores, eran reescritos. Los datos obtenidos permiten ver la potencialidad de la propuesta, al fomentar tareas auténticas y posibilitar el aprendizaje a partir de las ayudas recibidas (la corrección del compañero tutor) y de las ofrecidas (la reflexión metalingüística que requiere hacer la corrección).

Palabras clave: *tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo, aprendizaje de la primera y de la segunda lengua, nuevas tecnologías.*

A virtual peer-tutoring experience for learning Spanish and English

This article describes a project carried out between two primary schools in Catalonia and Scotland. Using peer-tutoring methodology, this experience aimed to promote second-language learning (English and Spanish, respectively) using the resources offered by new technologies. Over the eight-week project, students wrote messages that were then corrected by their peers before being rewritten. The findings obtained reveal the potential offered by this experience in promoting authentic tasks and strengthening learning through the help received (correction by tutors) and help offered (metalinguistic reflection required to make corrections).

Keywords: *peer tutoring, cooperative learning, first- and second-language learning, new technologies.*

Desde hace tiempo, los maestros y los centros escolares están aprendiendo a utilizar las interacciones entre los alumnos como fuente de aprendizaje. La capacidad que tienen los alumnos de aprender ofreciéndose ayudas mutuas es una energía que todo profesor tiene en su aula y que conviene aprender a manejar. Las interacciones entre iguales, bien estructuradas, pueden dar lugar a aprendizaje entre iguales, entendido como la adquisición de conocimientos y habilidades mediante la ayuda activa y el apoyo de compañeros (Topping y Ehly, 1998).

Existen diferentes modalidades de aprendizaje entre alumnos, de las cuales la tutoría entre iguales ha despertado interés porque utiliza positivamente las diferencias entre los alumnos, ayudando a ver y entender la diversidad como una fuente de aprendizaje. La tutoría entre iguales consiste en la creación de parejas en las que un alumno hace de

tutor –y aprende porque sabemos que enseñar puede ser una buena manera de aprender– y el otro de tutorado –y aprende por la ayuda personalizada que recibe de su compañero (Duran y Vidal, 2004)–. Aunque en las prácticas más comunes de tutoría entre iguales (véase como ejemplo en nuestro país Duran, 2006) los roles acostumbran a ser fijos, es posible crear parejas con un nivel similar de conocimiento que alternen, a lo largo de las sesiones, el desarrollo del rol. Esta práctica es conocida como tutoría recíproca (Fantuzzo y Ginsburg-Block, 1998) y cuenta con la ventaja de que ambos alumnos tienen la oportunidad de aprender enseñando y recibiendo ayuda de su compañero.

Tal como apuntan Milian y Camps (2006), la enseñanza de las lenguas a lo largo de la escolaridad obligatoria está excesivamente vinculada a conocimientos inertes para el uso repetitivo o mecánico, y requiere un cambio que implique a los estudiantes a partir de actividades que los interroguen e inciten a la reflexión. Coincidimos con las autoras cuando dicen que el funcionamiento de la lengua interesará a los alumnos, si son ellos mismos los que se enfrentan a dicho objeto de estudio, a través de procesos activos de investigación, en colaboración con sus compañeros y con la ayuda del profesor. Este tipo de retos tendrá más sentido y poder motivador si se trata de tareas auténticas, en las que la lengua –y la reflexión sobre su uso– se utiliza para resolver problemas, más que ejercicios escolares. Así, como a menudo se nos recuerda (Grupo Didactext, 2006), el gusto por la lengua aumenta si sus prácticas tienen sentido más allá del aula, como acto de comunicación y expresión de sentimientos, ideas, etc.

En el contexto de la tutoría entre iguales para el aprendizaje de competencias lingüísticas es necesario utilizar la coevaluación, como momento de autorreflexión y proceso para ofrecer ayuda andamiada al compañero tutorizado. En este sentido, la corrección de textos, tal como señala Cassany (1993), constituye una cesión de control que promueve la autorregulación y ofrece oportunidades riquísimas de reflexión lingüística.

Hay un gran interés por el uso del aprendizaje entre iguales en la enseñanza de segundas lenguas (si se nos permite este término tan poco ajustado a nuestros contextos multilingües). Los centros escolares son espacios privilegiados para utilizar las diferencias en las habilidades lingüísticas, buscando interlocutores más y menos avanzados, que puedan aprender ofreciendo o recibiendo ayudas (Hickey, 2007). Las aulas y los centros permiten gran variedad de formatos para aprovechar estas diferencias, que pueden verse enriquecidas si ponemos en juego alumnos de contextos lingüísticos diferentes. El estudio que se presenta es una variante del *email dialogue journaling* descrito por Shang (2005),

pero con comunicaciones entre alumnos de dos países distintos. Algunos autores se refieren a estas prácticas como aprendizaje en tándem (Little y otros, 1999) y sugieren que su eficacia depende del grado de reciprocidad y autonomía que tengan los alumnos.

En la última década, la tecnología ha entrado en el campo de la educación y ha cambiando o inspirado algunos métodos y procedimientos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Hay un incremento en la información y la comunicación tecnológica en los contextos de aprendizaje de la lengua y las herramientas tecnológicas son casi indispensables para la enseñanza de la lengua (Sotillo, 2000). La posibilidad de escribir a compañeros de otra escuela en otro país, como se plantea en esta experiencia, no solo ofrece una audiencia real, sino que crea condiciones para unas tareas auténticas en las que comunicarse con una persona de carne y hueso, plantea unos retos ricos y no anticipables (Callison y Lamb, 2004). Esta actividad problemática de comunicación (en contraste con el ejercicio de clase) pone en juego el desarrollo de habilidades transversales de gran valor (McLuckie y Topping, 2004).

El proyecto que se presenta a continuación indaga en cómo la tutoría entre iguales, en un contexto de nuevas tecnologías, influye en el desarrollo y la mejora de la primera y la segunda lengua.

«Let me learn with my peer online»

El proyecto nace de la necesidad de encontrar formas y contextos reales para el aprendizaje y uso de la segunda lengua que estimulen los conocimientos teóricos y prácticos que se ofrecen en la escuela hacia un aprendizaje más significativo que ayude a su vez a incrementar la motivación de los alumnos para aprender otros idiomas. La elaboración de este proyecto se inspiró en el marco de la Unión Europea en la iniciativa eLearning, surgida en 2004, concretamente en el programa eTwinning, cuyo objetivo es el hermanamiento de centros escolares de distintos países europeos con la finalidad de promover comunidades educativas y culturales para cooperar en proyectos comunes.

«Let me learn with my peer online» es un proyecto que pretende incidir en el aprendizaje y la mejora del conocimiento y uso de la segunda lengua en un contexto real, a través de intercambios auténticos a partir de una serie de actividades que estructuran la comunicación entre los alumnos de los centros escolares de ambos países.

El proyecto piloto se inició durante el tercer trimestre del curso 2005-2006, entre Ancrum Road (escuela de primaria en Dundee, Escocia) y el CEIP Riera de Ribes (centro de educación infantil y primaria en Sant

Pere de Ribes, Cataluña). Los participantes fueron niños y niñas de edades comprendidas entre los diez y los once años de sexto de primaria (*primary 6*, en Escocia). El grupo en Cataluña estaba formado por 24 alumnos, mientras que en Escocia contaban con 25. El aprendizaje de una lengua extranjera forma parte del currículo de ambos países: los catalanes aprenden inglés y los escoceses, castellano. Durante las ocho semanas que duró el proyecto, se utilizó el horario destinado al aprendizaje de dichas lenguas, una hora en el caso de Escocia y dos en Cataluña.

En la fase previa a la puesta en práctica, se elaboraron las ocho actividades ajustadas a las características y los conocimientos de los alumnos y se desarrolló una plataforma virtual con un *software* específico del Centre for Peer Learning de la Universidad de Dundee, con el fin de ofrecer un entorno seguro para los participantes capaz de cubrir las necesidades del proyecto. La plataforma permite acceder a distintos contenidos, tales como las características y los objetivos del proyecto, la presentación de cada uno de los centros escolares que participan en él, el calendario, las actividades programadas, los foros donde cada pareja intercambia sus mensajes o el chat. La interfaz de la página web diseñada se puede ver en la imagen 1.

La organización de la plataforma permite navegar por ella de manera intuitiva para facilitar el acceso y el uso a los estudiantes y profesores. Cada alumno cuenta con un usuario y una clave de acceso

Imagen 1. Plataforma virtual del proyecto «Let me learn with my peer online»



personalizada que le permite acceder a todos los espacios, excepto al de intercambio de las otras parejas, para tratar de evitar posibles errores en los envíos de mensajes. A diferencia de los alumnos, los profesores implicados tienen acceso a todos los foros de las parejas participantes para poder observar los distintos mensajes intercambiados y su evolución.

El proyecto se lleva a cabo durante un periodo intensivo de ocho semanas, en las cuales los alumnos efectúan distintas tareas (escribir, enviar, recibir, rescribir y corregir mensajes) en inglés o en castellano, según el rol desempeñado y la procedencia.

Una vez organizada la estructura y las herramientas necesarias para el desarrollo del proyecto, se puso en práctica la experiencia piloto, que se inició en último trimestre del curso 2005-2006 y continuó en ambos centros (con los mismos alumnos) durante el primer trimestre del siguiente curso escolar 2006-2007. En ambas escuelas contaban con el equipamiento tecnológico necesario, ordenadores (un mínimo de uno por cada dos alumnos) y líneas de conexión de banda ancha (ADSL).

Tras presentar el proyecto al alumnado, el primer paso fue crear las parejas. Para ello se pasó un test para evaluar las habilidades y el nivel de conocimiento en la propia lengua del alumnado. En base a los resultados obtenidos se organizaron los alumnos jerárquicamente a partir de los resultados, emparejando al alumno escocés con mayor puntuación en inglés con el alumno catalán con mayor puntuación en castellano, y así sucesivamente, tratando de esta forma de que los niveles de competencia respecto a la primera lengua fueran similares en las parejas. Una diferencia excesiva en las habilidades lingüísticas podría comportar poco reto a los alumnos y, por lo tanto, a la larga, una disminución de la motivación y del aprendizaje. Una vez elaborado el emparejamiento se obtuvieron un total de 23 parejas y un trío.

Una de las posibilidades que ofrece la tutoría entre iguales es la reciprocidad de los roles, utilizada en esta experiencia. Ello implica que los roles de tutor y tutorado se alternan según la estructura y la actividad llevada a cabo, facilitando que un mismo alumno sea, por ejemplo, tutor de castellano y tutorado en inglés, como es el caso de los niños catalanes. Durante el proyecto, las parejas de alumnos que desempeñan sus roles respectivos cooperan unos con otros para potenciar el aprendizaje mutuo de la segunda lengua y, a la vez, mejorar en la primera, todo ello en un entorno real con una comunicación auténtica con compañeros del otro país.

Durante el proyecto, cada semana, las actividades de escribir y corregir los mensajes se llevaban a cabo en una sola lengua. Las temáticas que estructuraban las actividades variaban según el currículo escolar o los intereses del alumnado. Cada actividad contaba con unas preguntas

iniciales para guiar a los alumnos en la escritura de sus textos y así poder facilitar que sus trabajos fueran más ricos. Cada semana la composición del texto recaía en uno de los centros y la corrección de los mensajes en el otro. Por ejemplo, la primera semana los alumnos catalanes empezaron a escribir mensajes en inglés y después recibieron contestaciones a través de mensajes con las correcciones que sus compañeros escoceses les habían hecho. Éstos, entonces, empezaron una nueva actividad esta vez en castellano y recibieron los mensajes con las correcciones de sus parejas catalanas, siguiendo así una cadena fluida de intercambios hasta un total de cuatro actividades en inglés y otras tres en castellano. Siguiendo el ejemplo anterior, durante la primera semana, los alumnos escoceses recibieron los mensajes en inglés por parte de sus parejas catalanas y, a partir de una pauta de corrección, detectaron errores, insertaron explicaciones para facilitar el aprendizaje de sus parejas, hicieron una valoración de la estructura y cohesión del texto recibido y finalmente elaboraron algunos comentarios sobre el progreso con frases de ánimos para motivar a sus compañeros. A petición de los propios alumnos se hizo una actividad de tema libre donde cada pareja, en su segunda lengua, compuso un texto según sus intereses y motivaciones.

Resultados de la experiencia

La puesta en práctica de la experiencia en los dos centros mencionados ha generado una investigación sobre su impacto educativo llevada a cabo conjuntamente entre investigadores de Escocia y Cataluña. A continuación vamos a presentar algunos resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos utilizados durante el proceso, como entrevistas con los participantes (profesorado y alumnado), registros de observación y análisis documental, concretamente de la calidad de los textos producidos.

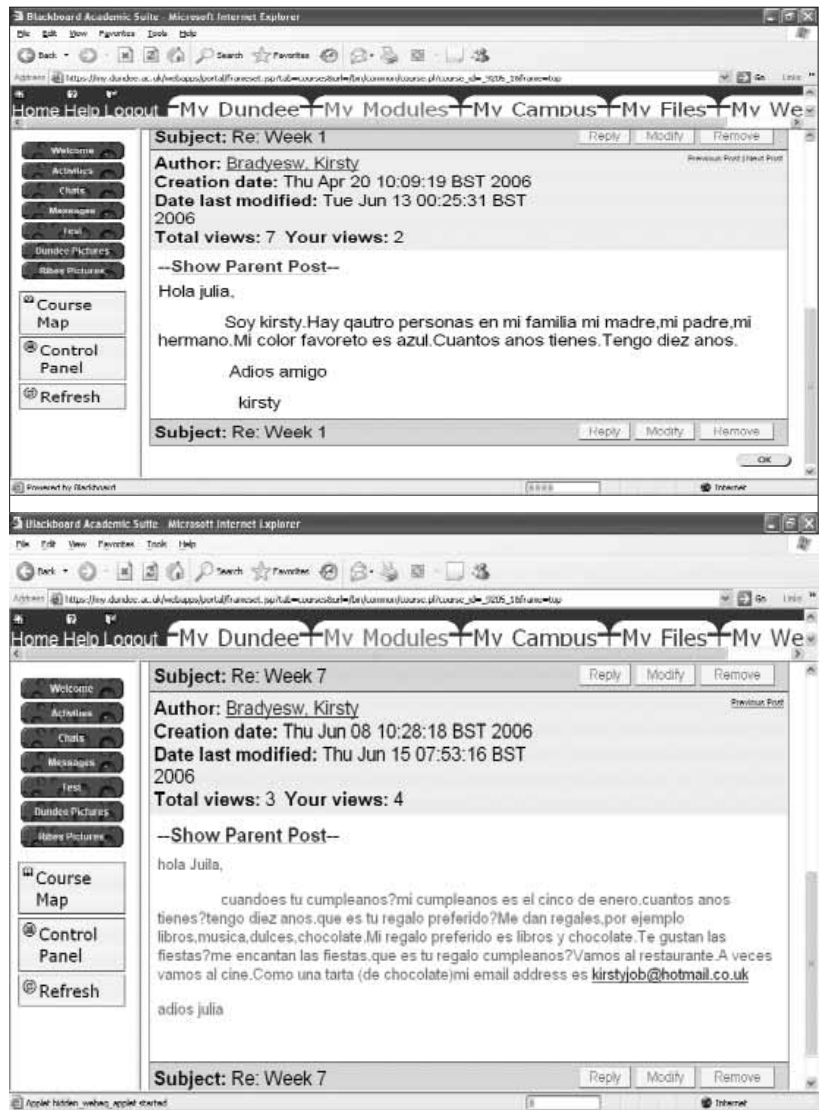
En cuanto al aprendizaje de la segunda lengua, los alumnos, a través de las entrevistas efectuadas al final de la experiencia, manifestaron que habían mejorado sus conocimientos lingüísticos (vocabulario, escritura, errores ortográficos...), cosa que concordó con la percepción y evaluación del profesorado. Una maestra escocesa nos dijo: «I think it has been very good for their Spanish. They become more motivated. They note that they have to use it in their next message activity, so they have no time to mess about». Tanto el alumnado como el profesorado manifestaron que había habido aprendizaje y que esta manera de trabajar la lengua había mantenido a los alumnos motivados y, por lo tanto, más implicados en el trabajo y en el propio proceso de aprendizaje. Las maestras, a su vez, destacaron el papel de la motivación como prin-

cipal motor de mejora, puesto que el proyecto ofrece una demanda real de comunicación haciendo un uso auténtico de la segunda lengua. «Es una manera real de comunicarse en inglés, cosa que no pasa habitualmente en la escuela», nos comentó una maestra catalana. Los alumnos saben que se están comunicando con otra persona de su misma edad, pero de un contexto diferente, lo que genera fácilmente curiosidad por conocer más de él o ella. Este afán por saber, conocer y poder comunicarse ha supuesto un incremento del texto a lo largo de las semanas, incluyendo algunas preguntas o propuestas fuera del tema sugerido, como el ofrecerse sus direcciones personales para chatear fuera del contexto escolar.

Durante el proceso de producción de los mensajes, los alumnos utilizaron diferentes procedimientos. Todos ellos partían de las indicaciones de la actividad y escribían un borrador. En algunas ocasiones se utilizaban ayudas (diccionarios –en papel y en línea–, apoyo de otros compañeros o de la profesora). En el caso de los alumnos escoceses, debido al limitado conocimiento inicial del castellano, se les ofrecía la posibilidad de aprender vocabulario específico sobre la temática durante la semana previa al envío de los mensajes. Con el fin de garantizar un procedimiento de producción textual lo suficientemente rico como para garantizar el mayor aprendizaje de todos los alumnos, parece conveniente pautar el proceso, tal como se comentará en las conclusiones.

El proceso de mejora de la calidad de los textos se vio constatado por los profesores. Una maestra escocesa comenta: «The children's Spanish is getting better, the kids were beginning to put together more words». Esta mejora ha sido captada también a partir del análisis de contenido de los textos, utilizando el procedimiento indicado en el *Language proficiency* (Wolfe-Quintero, Inagaki y Kim, 1998). Esta técnica evaluativa permite obtener puntuaciones de cada texto a partir de la fluidez, la precisión y la complejidad de los mensajes escritos. Cada una de estas dimensiones se calcula a partir de tres puntuaciones. La fluidez se obtiene de considerar el número de palabras sobre el de frases, el número de palabras sobre el de frases sin errores y el número de palabras sobre el de oraciones subordinadas. La precisión del texto se mide a partir del número de frases sin errores; las frases con oraciones subordinadas correctas sobre el total de oraciones subordinadas, y el número de errores sobre el de frases del mensaje. Finalmente, para calcular la complejidad, se calculan las frases subordinadas por mensaje; las oraciones subordinadas sobre el número de frases; y el número de frases por mensaje. Las puntuaciones permiten detectar si se producen progresos en la calidad de los textos producidos a lo largo de un periodo de tiempo. A modo de ejemplo, adjuntamos una muestra de dos mensajes escritos por

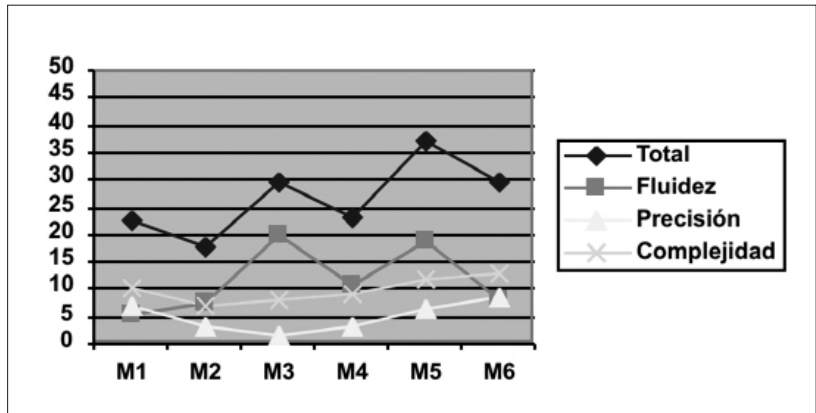
Imagen 2. Ejemplo de evolución de la calidad de los textos



una alumna, en la primera y la última semana, donde puede apreciarse la evolución ascendente en la calidad del texto escrito (imagen 2).

Entre ambos textos se pueden observar diferencias en la estructura (saludo y despedida), la extensión y la comisión de errores. Asimismo, adjuntamos un gráfico de la misma alumna donde se muestran las diferentes puntuaciones obtenidas en cada texto a partir de las distintas dimensiones analizadas a lo largo del proyecto (cuadro 1).

A pesar de las fluctuaciones, el gráfico muestra una línea ascendente en la calidad de los distintos indicadores analizados. Las variacio-

Cuadro 1. Mejora de la calidad de los mensajes

nes observadas en algunas semanas pueden ser debidas a distintos aspectos relacionados con el contexto, como las dificultades en la organización del tiempo de preparación del mensaje, o a otros aspectos más personales, como el nivel de interés generado por el tema sugerido. El análisis de la calidad de los textos, junto con la percepción que los alumnos y los profesores expresan durante el proyecto y las entrevistas, nos hacen pensar en la potencialidad de esta forma de trabajo en lo que al aprendizaje lingüístico se refiere.

Respecto al aprendizaje entre iguales, el proceso tiene lugar principalmente en el momento de la corrección del texto del compañero. La mayoría de los alumnos dicen haber aprendido corrigiendo los textos de sus parejas. Estas correcciones se hacían a partir de la pauta de corrección explicada anteriormente. Los alumnos valoran positivamente la pauta y comentan que aprendieron a utilizarla con facilidad. Así, un alumno catalán comenta: «Cuando marcas una falta tienes que hacer un comentario, para que sepa por qué está mal. Ahora sé hacer comentarios». En realidad, el proceso de reflexión metalingüística que genera la corrección ofrece una buena oportunidad de aprender la propia lengua, tal como plantean los profesores («Los alumnos aprenden castellano», dice una profesora catalana) y los alumnos («Se te queda más, cuando corriges a otro», comenta un alumno catalán; o «I think I learnt from her mistakes», reconoce una alumna escocesa).

Además, en su rol de tutor, los alumnos han aprendido a ofrecer ayudas para el aprendizaje, tal como nos dice un alumno escocés: «We are teaching them how to speak English and they are teaching us how to speak Spanish». Todo ello en un contexto de ayuda mutua que los alumnos vivían de forma muy satisfactoria, tal como sostiene la maestra escocesa: «Children felt very proud to help their peers when correcting their English». Estas ayudas ofrecen a los alumnos con diferentes niveles de conocimiento y distintas habilidades en su primera lengua

(algunos de ellos con importantes dificultades) la oportunidad de tomar conciencia de la posibilidad de aprender ayudando a compañeros con menores competencias, en este caso lingüísticas. Más allá de la incidencia de este hecho en el desarrollo emocional e instructivo del alumnado, entendemos que puede facilitar entender desde la práctica que todos podemos enseñar, y aprender de los demás.

La posibilidad de desarrollar el rol de tutor (con la oportunidad de profundizar los conocimientos de la propia lengua) de forma recíproca crea la conciencia de aprender gracias al otro (en la lengua propia cuando corrijo y en la segunda lengua cuando recibo correcciones). Esta oportunidad de aprendizaje que brinda el compañero permite desarrollar vínculos afectivos en el seno de las parejas. Los alumnos reconocen haber aprendido de sus compañeros no sólo habilidades lingüísticas, sino también conocimientos culturales y relacionales vinculados a los tópicos de conversación. No es extraño que los alumnos manifiesten que han ganado un amigo o que cuando se les pregunta si les gustaría continuar escribiéndose con su pareja digan que sí, no únicamente para mejorar la segunda lengua, sino también para fortalecer una amistad. «Me gustaría continuar porque está bien y te haces amigo», nos comenta un alumno catalán. O en palabras de un chico escocés: «It is just learning more Spanish and making a friend, maybe go and see him one day». Algunos alumnos nos dicen que seguirán en contacto con sus parejas a través del correo personal, organizando las comunicaciones de diferentes maneras (alternando las lenguas en los mensajes, de forma libre...), aunque la mayoría dicen haber acordado seguir escribiendo cada cual en su segunda lengua para poder seguir aprendiendo y mejorando.

Finalmente, respecto al uso de las nuevas tecnologías como herramienta de aprendizaje, cabe señalar que los alumnos han manifestado su comodidad en estos entornos. En las entrevistas conciben el ordenador como un medio rápido, práctico y fácil al servicio del aprendizaje. Algunos de ellos lo califican como una forma divertida de comunicación. Así, un alumno catalán comenta: «Nos permite comunicarnos con gente del otro lado del mundo. Hemos podido aprender más y de una manera divertida». La facilidad con que el alumnado utiliza las nuevas tecnologías se plasma también en la petición, si bien minoritaria, que algunos alumnos hacen sobre la conveniencia de escribir directamente en el ordenador, en lugar de trabajar con un borrador a mano, en las fases iniciales de la producción textual. Sin embargo, las potencialidades del ordenador en el proceso de producción textual (principalmente las herramientas del corrector gramatical) deberían ser enseñadas deliberadamente con el fin de introducirlas en el trabajo de los alumnos. A lo largo del proyecto hemos podido observar como los alumnos han ido

mejorando su habilidad en el uso del ordenador y el entorno virtual, disminuyendo en un porcentaje importante el tiempo empleado ante el ordenador durante la actividad.

Aunque el profesorado comparte la ventaja que los alumnos tienen en el uso de las nuevas tecnologías («The pupils familiarize itself rapidly with the technological dynamics», nos dice una profesora escocesa), lo cierto es que también advierte que es este el ámbito que genera más problemas y el que puede afectar a la buena marcha del proyecto. Una maestra catalana apunta: «La preparación y organización del proyecto es imprescindible. Es necesario un seguimiento que permita resolver los déficits, mayoritariamente técnicos, que van surgiendo». Algunos inconvenientes derivados de las conexiones a Internet y de las aun escasas dotaciones de ordenadores en los centros son calificados por el profesorado como la principal fuente de problemas. «The only problem we had is with de IT support side of the project, problems to get on the site, problems to get online and to submit the work», reconoce una profesora escocesa.

En este sentido, aunque el profesorado de ambas escuelas entiende irrenunciable el uso de las nuevas tecnologías como instrumento de aprendizaje, coinciden en reclamar más apoyo técnico que garantice el funcionamiento de este tipo de infraestructura. En palabras de una maestra catalana: «Las actividades interactivas del estilo de este proyecto deberían ser más frecuentes [...]. Pero desgraciadamente la escuela no dispone de especialistas que puedan dar salida a actividades que requieran un alto nivel de desarrollo tecnológico».

A modo de conclusiones

A pesar del reducido ámbito de la experiencia, los resultados presentados permiten ver la potencialidad del uso de las nuevas tecnologías en combinación con estrategias de aprendizaje entre iguales. Como se ha visto, los alumnos han utilizado sin dificultades los entornos virtuales como mecanismo de aprendizaje. Este hecho está en consonancia con el nuevo reto que los centros escolares tienen en estos momentos: pasar de aprender a utilizar el ordenador a utilizar el ordenador para aprender. Para ello, los datos que aportamos evidencian las necesidades formativas que el profesorado tiene aún sobre las nuevas tecnologías y el apoyo que en este ámbito requieren los centros.

Durante estos dos cursos, se han ido introduciendo pequeños ajustes, tanto a nivel metodológico como tecnológico, con el fin de mejorar la marcha de la experiencia y sus potencialidades. En el primer ámbito, se ha fomentado el trabajo colaborativo de compañeros de clase ante las tareas de producción y de envío de los textos; se ha ido enriqueciendo

do la oferta de temáticas de comunicación, favoreciendo progresivamente que sean los propios alumnos los que las sugieran; se han incluido nuevos procedimientos para pautar más el proceso de escritura (incorporando el uso de las herramientas informáticas), así como del proceso de corrección (generando bancos de explicaciones de errores comunes). A nivel tecnológico también ha habido mejoras en cuanto a los espacios de la plataforma virtual, la seguridad del entorno utilizado o la fiabilidad de las conexiones.

El uso del ordenador combinado con la posibilidad de situar a los alumnos, no ante ejercicios, sino ante problemas reales (como la comunicación con un compañero de otro país), a través de tareas auténticas (escribir textos para comunicaciones verídicas), ha contribuido a incrementar la motivación y el aprendizaje. Aunque el proyecto era demasiado corto para hacer una detección de mejora de conocimientos lingüísticos, sí que hemos constatado cierta mejora en la producción textual y la percepción de aprendizaje y confianza en la segunda lengua. Intuimos además, y ese también es un campo futuro de estudio, que los alumnos han mejorado su nivel de conocimiento en la propia lengua a partir de su rol de tutores y, en concreto, de la reflexión sobre las correcciones de los textos de los compañeros.

Es importante, como ya hemos señalado anteriormente, que las correcciones sean inicialmente pautadas, puesto que el tener que añadir comentarios en los errores detectados y una breve explicación, razonando u ofreciendo información metalingüística, provoca en el alumno tutor una reflexión profunda sobre su propia lengua. Por lo tanto, la posibilidad de enseñar al compañero le brinda la oportunidad de aprender y mejorar en su propia lengua, tal como nos han expresado los alumnos en las entrevistas efectuadas.

Nos parece muy positivo que los alumnos destaquen también el aprendizaje cultural, intercultural en realidad, que el proyecto les ha ofrecido y las posibilidades que se abren de estrechar lazos afectivos con compañeros de otros países. En este sentido, proyectos como este pueden ser la base de otras formas de comunicación virtual (chat, videoconferencia...) que mejoren las competencias lingüísticas o de intercambios reales que refuercen el conocimiento mutuo lingüístico y cultural entre los ciudadanos europeos.

Referencias bibliográficas

- CALLISON, D.; LAMB, A. (2004): «Key words in instruction: Audience analysis». *School Library Media Activities Monthly*, vol. 21(1), pp. 34-39.
- CASSANY, D. (1993): *Reparar l'escriptura. Didàctica de la correcció de l'escrit*. Barcelona. Graó.

- DURAN, D. (coord.) (2006): «Tutoría entre iguales: algunas prácticas». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 153-154, pp. 7-39.
- DURAN, D.; VIDAL, V. (2004): *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona. Graó.
- FANTUZZO, J.; GINSBURG-BLOCK, M. (1998): «Reciprocal peer tutoring: Developing and testing effective peer collaborations for elementary school students», en TOPPING, K.; EHLY, S. (eds): *Peer assisted learning*. Mahwah, NJ / Londres. Lawrence Erlbaum Associates.
- GRUPO DIDACTEXT (2006): «La escritura de textos expositivos en aulas de primaria», en CAMPS, A. (coord.): *Diálogo e investigación en las aulas: Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona. Graó.
- HICKEY, T.M. (2007): «Children's language networks in minority language immersion: What goes in may not come out». *Language and Education*, vol. 21(1), pp. 46-65.
- LITTLE, D., y otros (1999): «Evaluating tandem language learning by e-mail: Report on a bilateral project». *CLCS Occasional Paper* [en línea], núm. 55. <www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/11/7c/fc.pdf>.
- MCLUCKIE, J.; TOPPING, K. J. (2004): «Transferable skills for online peer learning». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 29(5), pp. 563-584.
- MILIAN, M.; CAMPS, A. (2006): «El razonamiento metalingüístico en el marco de las secuencias didácticas de gramática», en CAMPS, A. (coord.): *Diálogo e investigación en las aulas: Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona. Graó.
- SHANG, H. (2005): «Email dialogue journaling: Attitudes and impact on L2 reading performance». *Educational Studies*, vol. 31(2), pp. 197-212.
- SOTILLO, M. (2000): «Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication». *Language Learning & Technology*, vol. 4(1), pp. 82-119.
- TOPPING, K.; EHLY, S. (1998): *Peer assisted learning*. Mahwah, NJ / Londres. Lawrence Erlbaum Associates.
- WOLFE-QUINTERO, K.; INAGAKI, S.; KIM, H-Y. (1998): *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy & complexity*. Honolulu. University of Hawaii at Manoa.

Dirección
de contacto

Sílvia Blanch
Universidad Autónoma de Barcelona
silvia.blanch@uab.cat

Este artículo fue recibido en TEXTOS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA en octubre de 2007 y aceptado en enero de 2008 para su publicación.