

Experiencias

Tutoría entre iguales más allá de los límites del aula

Resumen: El presente artículo expone el diseño e implementación de una propuesta educativa de tutoría entre iguales, virtual, recíproca y sincrónica que se ha ideado para mejorar las competencias comunicativas en inglés y español. Alumnos de quinto de primaria de Cataluña y Escocia fueron emparejados para desarrollar cada uno el rol de tutor, en su lengua, y el de tutorado, en la lengua extranjera, a partir de un intercambio virtual.

Palabras clave: Tutoría entre iguales. Aprendizaje entre iguales. Innovación educativa. Aprendizaje de Idiomas. Entornos virtuales de aprendizaje.



Ivet Garriga Ràfols
Maestra de primaria



David Duran Gisbert
Profesor universitario
Universitat Autònoma de Barcelona

1. Introducción

La tutoría entre iguales es un método de aprendizaje cooperativo consistente en la creación de parejas en las cuales un alumno desarrolla el rol de tutor —y aprende ofreciendo ayudas pedagógicas— y el otro, de tutorado, aprende gracias a las ayudas personalizadas que le ofrece el compañero. La tutoría entre iguales puede ser fija (el rol no cambia) o recíproca (ambos miembros de la pareja alternan el rol). En general se ha desarrollado en entornos presenciales, pero recientemente existen prácticas e investigaciones en las que las

parejas se relacionan virtualmente, gracias al uso de recursos digitales (Duran et al., 2010; Blanch et al., 2014). El proyecto que se presenta a continuación toma el resultado de estas experiencias e investigaciones como base, y la complementa con el desarrollo de la expresión oral, diseñando una propuesta educativa de tutoría entre iguales, de carácter recíproco, entre alumnos de ciclo superior de educación primaria de una escuela catalana y una escocesa, para mejorar sus competencias comunicativas en inglés y español.

Las escuelas que han participado en este proyecto han sido, por un lado, la Escola La Maquinista, un centro de titularidad pública de educación infantil y primaria, ubicado en el distrito de Sant Andreu de Barcelona; y, por otro lado, la St. Joseph's R.C. Primary School, un centro católico público también de educación infantil y primaria, ubicado en Aberdeen, una ciudad del norte de Escocia.

La finalidad del proyecto ha sido que durante cuatro sesiones de intercambio virtual el alumnado participante mejorara tanto en la lengua extranjera, a partir de las ayudas proporcionadas por su compañero tutor, como en su lengua, ofreciendo ayudas pedagógicas al compañero tutorado. De esta forma, la propuesta pretende abordar dos aspectos: por una parte, aprovechar la diversidad entre alumnos para trabajar la competencia lingüística y, por la otra, utilizar la tecnología y acceso a la red como instrumentos para establecer espacios de comunicación entre alumnos de diferentes países, llegando a crear contextos colaborativos de comunicación auténtica y de aprendizaje, a partir de la interacción entre iguales.

Con el fin de que este proyecto tomara una cierta identidad, en el caso de Cataluña se llamó «*Parlem amb... Scotland!*»; y en el caso de Escocia se llamó «*Talking to... Catalonia!*».

2. Propuesta didáctica

2.1. Justificación

El proyecto «*Parlem amb...Scotland!*» o «*Talking to...Catalonia!*» está dirigido a alumnos de quinto de primaria de Cataluña y Escocia para abordar y mejorar sus competencias comunicativas en inglés y español, desde un enfoque comunicativo y pragmático de la lengua, a partir de prácticas auténticas que comporten verdaderos actos de comunicación y expresión. En este caso, la progresiva incorporación de los entornos virtuales abre la posibilidad a romper con los límites espaciales y temporales que delimitan un aula, así como establecer espacios de comunicación entre alumnado de diferentes países. De hecho, Vinagre (2010) ya apuntaba que una buena práctica podría ser la aplicación de la tutoría entre iguales para enseñar y aprender lengua extranjera, tratando que el alumnado vaya rotando, preparándose un tema y presentarlo a su compañero o compañera en línea.

2.2. Objetivos y contenidos

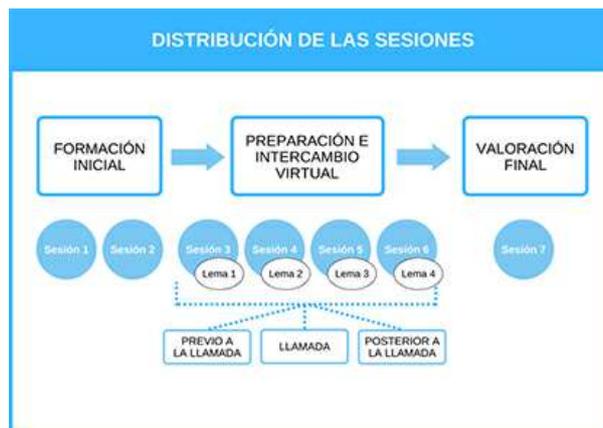
Teniendo en cuenta que la propuesta diseñada ha estado pensada para aplicarse en dos centros de diferentes sistemas educativos, primero se delimitaron los elementos principales de los currículos catalán y escocés que debían contemplarse para elaborar un proyecto común. En este caso, ambos currículos coinciden que el objetivo final en el área de lengua extranjera es que al terminar la etapa de primaria el alumnado sea capaz de hacer una presentación breve sobre ellos mismos y participar en conversaciones sencillas.

De esta forma, los objetivos didácticos generales que se establecieron en esta propuesta fueron: conocer los elementos básicos sociales y culturales de otro país; desarrollar habilidades lingüísticas para conocer y conversar con una persona de otro país; participar en contextos de interacción con personas de otros contextos sociales, culturales y lingüísticos; reflexionar sobre los aprendizajes propios y de otros que emergen de un acto de enseñanza y aprendizaje recíproco; y tener una actitud positiva a la hora de interactuar y colaborar con el grupo de iguales.

2.3. Secuencia metodológica

El desarrollo de esta experiencia educativa es determinado por una serie de fases, que se delimitan en el cuadro 1.

- **Formación inicial del alumnado:** Sesiones dirigidas a formar el alumnado en el método de tutoría entre iguales, sobre todo en los roles que deben desarrollar en la pareja (tutor y tutorado). Esta formación inicial, tal y como subrayan algunos autores (Duran et al., 2010), es crucial para asegurar el buen funcionamiento de los roles en la tutoría, ya que los alumnos tutores experimentados o formados consiguen una consciencia metacognitiva que les permite ayudar de forma ajustada a los tutorados y, además, son capaces de formular preguntas que generen retos en los tutorados, en vez de dar solo explicaciones o incluso la resolución del error directamente.
- **Preparación e intercambio virtual:** Sesiones enfocadas a preparar el contenido lingüístico, respecto una situación comunicativa concreta, y posterior intercambio virtual con la pareja del otro país. Cada encuentro corresponde a una situación comunicativa o lema, todos ellos relacionados con el hecho de conocer a otra persona (presentarse, describir un sitio, etc.). Estas sesiones son la parte central de la propuesta, ya que es donde sucede la tutoría entre iguales virtual.
- **Valoración final:** Sesión dirigida a hacer una valoración de la experiencia, tanto por parte de los alumnos, como de los docentes que la han puesto en práctica.



Cuadro 1. Distribución de las sesiones. Elaboración propia.

2.4. Recursos previstos

La realización de esta práctica cuenta con la colaboración de las maestras tutoras con el docente de lengua extranjera y, si se dispone, las maestras de apoyo, que facilitan un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje entre docentes y alumnos, entre alumnos de una misma aula y entre alumnos de diferentes escuelas. De este modo, el trabajo didáctico empieza en el aula y traspasa sus límites a partir del uso de dispositivos tecnológicos.

El desarrollo de la actividad requiere el uso de materiales de elaboración propia, como un dossier del proyecto y materiales de soporte (guías de conversación, documentos de vocabulario y piezas audiovisuales) para preparar el contenido lingüístico correspondiente a la temática de cada llamada.

Tratándose de una propuesta didáctica que se centra en el intercambio virtual sincrónico entre alumnado de diferentes escuelas, mediante videollamadas, se requiere disponer de un ordenador o tableta con acceso a la red y un juego de auriculares para cada alumno, además del acceso a un entorno virtual compartido creado

para el proyecto.

2.5. Herramientas de evaluación

La evaluación tiene que ser un factor clave para evaluar el conjunto de la propuesta didáctica y tener un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se sintetizan las actividades de evaluación que se contemplan a lo largo de esta propuesta didáctica.

- **Cuestionario de evaluación inicial:** Tiene que facilitar la identificación del momento del aprendizaje en que se encuentra el alumnado, en relación con los contenidos que se trabajarán a lo largo del proyecto.
- **Diario de aprendizaje:** Tiene que permitir al alumnado registrar los propios aprendizajes y los que cree que ha producido en su pareja. Este instrumento también sirve a la maestra para detectar cómo el alumno está viviendo el proceso de aprendizaje y tomar medidas adicionales, si se detecta que requiere una atención más personalizada.
- **Cuestionario de valoración final:** Tiene que propiciar la valoración final del alumnado y las maestras de cómo han vivido la experiencia individual y colectivamente, así como de las posibles mejoras que se podrían derivar.
- **Revisión del material del soporte:** A lo largo de las sesiones, la maestra tiene que revisar aquellos materiales que el alumnado ha completado, para identificar cómo está siendo su proceso en el proyecto. Uno de estos documentos es la guía de conversación.
- **Observación:** Cada docente tiene que adaptar el método de observación a las casuísticas de cada grupo.

3. Desarrollo y resultados de la experiencia

Esta experiencia se ha llevado a cabo en un grupo de 25 alumnos de quinto de primaria de la Escola La Maquinista de Barcelona y a otro grupo de 26 alumnos de P-6 –equivalente a quinto de primaria– de la St. Joseph’s R.C. Primary School de Aberdeen, y tuvo lugar entre los meses de febrero, marzo y abril de 2022. A lo largo de su aplicación se recogieron una serie de evidencias que se exponen a continuación, respetando las fases del proyecto.

3.1. Formación inicial del alumnado

La primera toma de contacto con el proyecto contó con dos sesiones en que se introducía el alumnado en el proyecto, se le formaba en los respectivos roles de la tutoría entre iguales recíproca (tutor y tutorado) y se le familiarizaba con los materiales de apoyo. De todas las actividades que se realizaron a continuación se destacan las más relevantes:

- **Exploración de los conocimientos previos del alumnado:** A partir de un cuestionario de evaluación inicial, los alumnos debían valorar del 1 al 5 qué nivel de conocimiento creían que tenían alrededor de la lengua extranjera y de la tutoría entre iguales. En el caso del alumnado de Cataluña, en general indicaron respuestas variadas, sin una tendencia muy marcada. En cambio, la mayoría de los alumnos de Escocia tendían a ser más optimistas con sus respuestas y valoraron entre el 3 y el 5 todos los ítems. La maestra de este grupo subrayó que estas respuestas podrían estar condicionadas por el exceso de autoconfianza extendida en el grupo. Estos resultados, junto al conocimiento que las maestras tenían del respectivo alumnado, fueron utilizados para crear las parejas, con alumnos con niveles similares de conocimientos lingüísticos.

- **Debate sobre las cualidades que debe tener un tutor y un tutorado:** A partir de una dinámica grupal, los alumnos habían de establecer qué cualidades deben tener un buen tutor y un buen tutorado. Las cualidades más nombradas en referencia al tutor fueron «paciencia», «comprensión», «conocimiento», «ser previsor/a», «respeto», «bondad» y «empatía»; y, por otro lado, entre las más nombradas alrededor del tutorado, fueron «paciencia», «escucha activa», «resiliencia» y «aceptación de los errores». Tal y como apuntaron las maestras, la puesta en común y retroalimentación entre el alumnado permitió que estos construyeran conjuntamente cuáles debían ser los roles durante las llamadas y, de este modo, sentirse más confiados y seguros en el momento de desarrollar las tareas durante la experiencia.
- **Práctica de algunas estrategias para hacer una buena corrección:** A partir de la visualización de piezas audiovisuales en que se muestra un modelo de conversación y una base de orientación de corrección, el alumnado ponía en práctica diferentes estrategias de cómo hacer una buena corrección. Las piezas audiovisuales fueron usadas como modelaje, como referentes, y les ayudaron a saber cómo se tenía que estructurar la conversación con la pareja.

3.2. Preparación e intercambio virtual

Posteriormente a la fase de formación, y creadas ya las parejas, se realizaron las sesiones centrales de la propuesta, en que se preparaban y realizaban las llamadas entre el alumnado de Cataluña y Escocia. Cada semana se hacía una llamada, que estaba enmarcada por un lema o tema central. En total se realizaron cuatro llamadas.

Cada una de las sesiones de esta fase se organizaba en tres partes diferentes: previo a la llamada, la llamada y posterior a la llamada. A continuación, se detalla cómo fue el desarrollo de cada una de ellas.

3.2.1. Previo a la llamada

Esta parte del proceso, antes de la llamada, contemplaba dos partes: una primera focalizada a trabajar el contenido lingüístico en lengua extranjera de uno de los lemas y una segunda para preparar el discurso oral que expondrían a su compañero o compañera de la otra escuela durante la llamada.

Primeramente, el alumnado de cada escuela se dividía en pequeños grupos homogéneos, según el nivel de conocimiento en la lengua extranjera, y empezaban a preparar el contenido lingüístico de la situación comunicativa de la semana y la conversación en sí, a partir de un **vídeo de muestra**, una **guía de conversación** y un **documento de vocabulario**. El uso de estos recursos y el trabajo cooperativo entre el grupo de iguales debía permitir que el alumnado fuera más autónomo durante la preparación. En este caso, el diálogo y el aprendizaje colaborativo han sido herramientas para construir conocimiento, a partir del refuerzo mutuo.



Imagen 1. Alumno rellenando la guía de conversación.

3.2.2. La llamada

Una vez preparado el discurso oral, se procedía a hacer la videollamada a la pareja de la otra escuela. El intercambio virtual constaba de tres pasos. Primero, un alumno exponía su parte en lengua extranjera y el otro le hacía el retorno. Después hacían el mismo proceso, pero a la inversa —el alumno que había hecho el retorno pasaba a exponer su parte en lengua extranjera y el otro le hacía un retorno—. Finalmente, se dejaba un espacio para que los dos alumnos hicieran comentarios o simplemente se despidieran.



Imagen 2. Disposición del aula durante las llamadas en la Escola La Maquinista.

Durante las llamadas se observaron cuidadosamente las interacciones entre el alumnado. Por eso, se puso especial énfasis en analizar dos aspectos: por un lado, la estructura de las llamadas y, por otro, el retorno del alumno tutor. En cuanto a lo primero, se detectó que el alumnado siguió la **estructura** de las llamadas. Esto podría ser gracias a las guías de conversación, las cuales facilitaban esta organización del discurso ya desde su preparación. Sin embargo, el uso de esta guía favoreció en algunos casos que el alumnado confiara en exceso de ella y tendiera a leerla directamente. Esta cierta dependencia de la guía suscitaba que, en estos casos, el discurso fuera más rígido. Por lo que respecta al **retorno del tutor**, a pesar de que en general fue satisfactorio, algunos tutores ofrecían ayudas para desbloquear alguna barrera, especialmente de pronunciación, que no permitía al tutorado seguir avanzando. Algunos alumnos tutores incentivaban la interacción con su pareja a partir del planteamiento de preguntas, las cuales promovían establecer un momento de conversación más espontánea y menos pendiente de la guía. Aun así, a pesar de haber hecho un trabajo de preparación en los roles durante la formación inicial, se detectó que algunos alumnos tutores daban directamente la resolución del error, en vez de sugerir comentarios que suscitaban que el tutorado llegara a reflexionar sobre cómo corregir el error.

Algo no previsto durante esta parte del proceso fue que algunos alumnos de una misma aula se ofrecían ayudas pedagógicas entre sí durante las llamadas. Esto se producía sobre todo cuando la figura adulta estaba ocupada y no podía atender alguna demanda de un alumno. En estos casos, el alumno tutor respondía a su tutorado, proporcionando una ayuda a partir de la interacción entre iguales dentro de la misma aula.



Imagen 3. Alumno de Cataluña haciendo la videollamada con un alumno de Escocia.

3.2.3. Posterior a la llamada

Después de la llamada, el alumnado debía reflexionar sobre qué creían que habían aprendido, tanto ellos mismos como su compañero/a, a partir de un diario de aprendizaje. En general, se observó que el alumnado tendía a describir qué habían hecho, más que a reflexionar sobre el aprendizaje. En la mayoría de los casos, describían aspectos muy concretos que habían aprendido de la lengua, sobre todo en lo referente a la pronunciación.

Por lo tanto, en esta dinámica el alumnado ejerció una actitud muy poco reflexiva y profunda alrededor de los aprendizajes de uno mismo y de los otros.

3.3. Valoración final

La última sesión de esta propuesta estaba destinada a hacer una valoración final de la experiencia. Primero se recuperaron los cuestionarios de evaluación inicial y el documento de roles para contrastar las ideas iniciales con las ideas posteriores. Después, cada alumno hizo una valoración individual de la experiencia a través de un formulario en línea. Y, finalmente, se hizo un cierre del proyecto, dejando un espacio para que el alumnado compartiera de forma grupal qué se llevaban de esta experiencia.

A continuación, se expone una breve síntesis de la información que se recapituló en esta valoración.

Generalmente, el alumnado de Cataluña puntuó más alto y positivamente, que el alumnado de Escocia, casi todas las preguntas del formulario. Como se puede observar en el gráfico 1, la mayoría de ellos valoraron que han tenido tanto oportunidades de aprender enseñando, como de aprender de un compañero/a. En el caso de aprender enseñando, es decir, cuando desarrollaron el rol de tutor, indicaron que han tenido la oportunidad de aprender porque corrigiendo han aprendido nuevas palabras y han aprendido cómo corregir. Y en el caso de aprender de un compañero/a, es decir, cuando desarrollaron el rol de tutorado, el alumnado indicó que han aprendido porque el compañero/a les ha corregido los errores y se han proporcionado herramientas mutuamente para resolver dudas.



Gráfico 1. Oportunidades de aprendizaje, según el alumnado. Elaboración propia.

4. Conclusiones y orientaciones para la generalización de la experiencia

A lo largo de la implementación del proyecto se recogieron evidencias que han permitido trazar una serie de propuestas para mejorar el proyecto y, así, poder ponerlo a disposición de profesorado y centros escolares. A continuación, se exponen las valoraciones generales, con sus respectivos retos para el futuro, que se resumen en cuatro temas relacionados entre sí: el retorno del tutor, el formato sincrónico, los materiales de soporte y el diario de aprendizaje.

En primer lugar, la recepción oral es absolutamente dependiente (emisor-receptor) e intangible. Este hecho añadía complejidad en las tareas a desarrollar por parte del tutor, una de ellas el **retorno**. Aunque la formación inicial permitió dotar a los alumnos de estrategias y recursos para hacer una corrección que incentivara la reflexión metalingüística del tutorado, algunos alumnos aún daban directamente la resolución del error. La preparación del rol de tutor solo se contemplaba en la formación inicial y el resto de las sesiones, sobre todo aquellas destinadas a preparar el intercambio virtual, estaban focalizadas exclusivamente a trabajar el rol de tutorado. Para mejorar este aspecto, por un lado, se propone que la preparación del rol de tutor se extienda también a las sesiones de preparación del intercambio virtual, antes de cada llamada; y, por otro lado, que el alumnado, en posición de tutor, pueda preparar parte de los materiales de soporte que utilizará su respectivo tutorado. Esta podría ser una forma de anticipar e implicar aún más al alumnado en su rol de tutor.

En segundo lugar, el **formato sincrónico** fue una dificultad añadida que condicionaba la interacción entre el alumnado. En una experiencia precedente a este trabajo se prescribía que la interacción en tiempo real podría ser más eficaz para garantizar una retroalimentación precisa y ajustada (Topping et al., 2013). Aun así, en el caso de esta propuesta, se ha detectado que el bajo dominio de la lengua podía suscitar que la interacción entre iguales no acabara de ser del todo fluida. Para prevenir esta posible barrera, una solución podría ser la grabación de las llamadas para que el alumno tutor pueda verlas y tener tiempo para elaborar el feedback; además de contemplar el uso de herramientas de consulta durante la llamada, como podría ser un diccionario en línea, por ejemplo.

En tercer lugar, el **diario de aprendizaje** es una herramienta que no acabó de ofrecer los resultados que se deseaban, porque las reflexiones del alumnado fueron poco profundas. Esto puede que sucediera porque el alumnado estaba poco habituado a este tipo de dinámica. Así, para mejorar los resultados, una propuesta es estructurar el diario de aprendizaje de tal manera que comporte un seguimiento más detallado y secuenciado para cada parte de la sesión de llamada. Así, el diario se tendría que rellenar una vez finalizada la preparación de la llamada (previo a la llamada) y una vez hecha la llamada (posterior a la llamada). También, otra propuesta de mejora tiene que ver con el papel activo que deberían tener las maestras en esta dinámica. Para ello, sería conveniente crear una pauta que detallara qué consignas se tendrían que dar a los alumnos para sugerirles cuál es la finalidad de este recurso e incentivarlos a hacer una reflexión más cuidadosa.

Y, en cuarto lugar, una de las situaciones más comunes durante las llamadas, ya comentada, era el alto grado de dependencia de los alumnos hacia los **materiales de soporte**, especialmente en las guías de conversación, que provocaba una cierta rigidez en la interacción. Este hecho se podría atribuir al poco tiempo que tuvieron, en general, para ensayar el discurso o también a la metodología empleada durante las sesiones previas a la llamada. Una primera propuesta de mejora es contemplar más sesiones para preparar el contenido lingüístico de cada conversación. Una segunda propuesta es la creación de materiales más centrados en el vocabulario y de dinámicas que impliquen más interacción oral; y, de este modo, alejarse de la dependencia hacia los materiales de apoyo en papel. De este modo, la

diversificación de los tipos de materiales podría facilitar aproximarse a los diferentes estilos de aprendizaje presentes en el aula.

A partir de todos estos retos que se plantean, la experiencia que se ha descrito puede enriquecerse suficientemente para que pueda llevarse a la práctica en centros escolares, encontrando formas ajustadas para maximizar las oportunidades de aprendizaje que se generan, gracias a la creación de espacios de comunicación auténtica entre alumnos y alumnas de diferentes países. Como se ha podido comprobar, la interacción del alumnado es crucial para convertir las aulas en espacios de aprendizaje donde no solo aprendan de la figura adulta, sino también de las ayudas que se ofrecen mutuamente, utilizando las diferencias como mecanismo de aprendizaje.

Los resultados de esta primera puesta en práctica realzan la potencialidad de este proyecto para mejorar las competencias comunicativas, a partir de la tutoría entre iguales virtual como generador de espacios de aprendizaje donde la diversidad, no solo entre alumnos ni entre cursos o grupos, sino entre escuelas y países, puede ser una buena fuente de aprendizaje.

5. Referencias bibliográficas

Blanch, S., Corcelles, M., Duran, D., Dekhinet, R. y Topping, K. (2014). La escritura y corrección de textos en una tutoría entre iguales, recíproca y virtual, para la mejora en inglés y español. *Revista de Educación*, 363, 309-333.

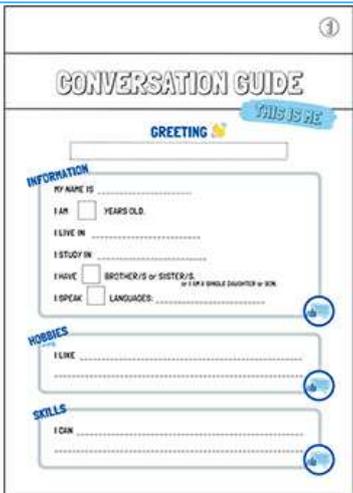
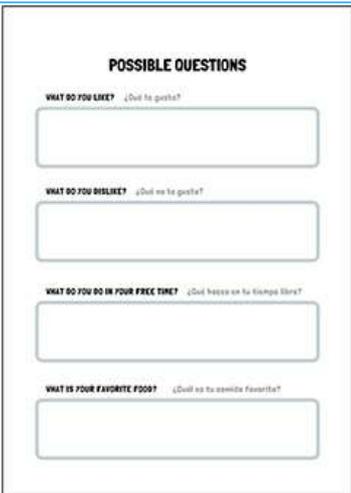
Duran, D., Blanch, S., Thurston, A. y Topping, K. (2010). Tutoría entre iguales recíproca y virtual para la mejora de habilidades lingüísticas en español e inglés. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 209-222.

Topping, K., Dekhinet, R., Blanch, S., Corcelles, M. y Duran, D. (2013). Paradoxical effects of feedback in international online reciprocal peer tutoring. *Computers & Education*, 61, 225-231.

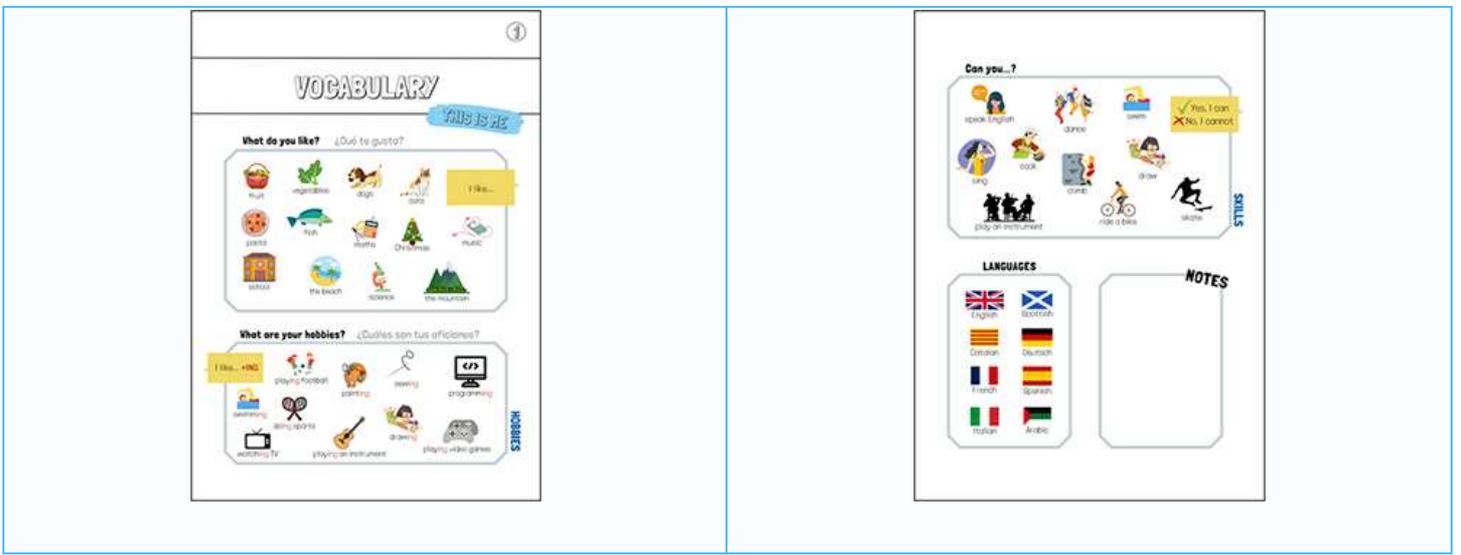
Vinagre, M. (2010). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador. Praxis*.

Anexos

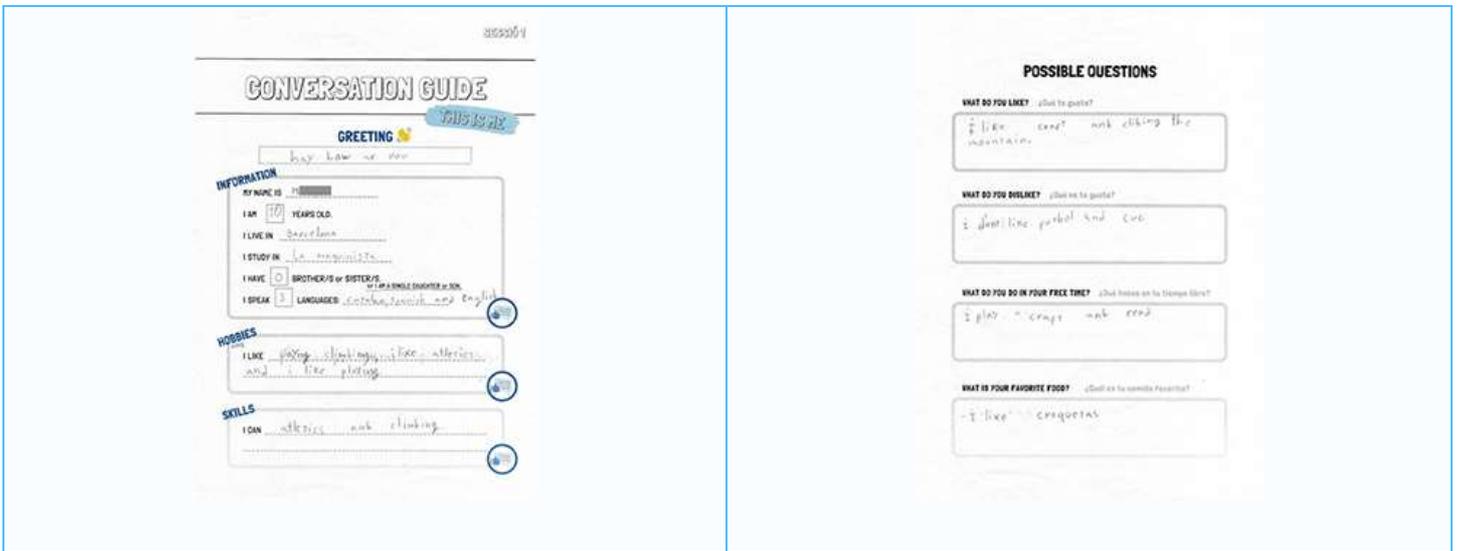
Anexo 1. Guía de conversación (primera llamada)

 <p>The 'CONVERSATION GUIDE' form is divided into several sections: 'GREETING' with a smiley icon, 'INFORMATION' with fields for name, age, location, study, family, and languages, 'HOBBIES' with a 'I LIKE' field, and 'SKILLS' with a 'I CAN' field. Each section has a corresponding 'ASK' icon in a blue circle.</p>	 <p>The 'POSSIBLE QUESTIONS' form contains four questions with text boxes for answers: 'WHAT DO YOU LIKE?', 'WHAT DO YOU DISLIKE?', 'WHAT DO YOU DO IN YOUR FREE TIME?', and 'WHAT IS YOUR FAVORITE FOOD?'. Each question includes a Spanish translation in parentheses.</p>
--	--

Anexo 2. Documento de vocabulario (primera llamada)



Anexo 3. Muestra de guía de conversación (alumno catalán)



Anexo 4. Muestra de guía de conversación (alumno escocés)

