

---

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

Garriga Ràfols, Ivet; Duran Gisbert, David , dir. Tutoria entre iguals, virtual i sincrònica per a la millora de competències comunicatives en anglès i espanyol. 2022. 42 pag. (1140 Grau en Educació Primària)

---

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/265401>

under the terms of the  license

# **Tutoria entre iguals, virtual i sincrònica per a la millora de competències comunicatives en anglès i espanyol**

*Disseny i implementació d'un projecte d'innovació educativa*

---

## **TREBALL DE FINAL DE GRAU**

**Ivet Garriga Ràfols**

Grau en Educació Primària

Facultat de Ciències de l'Educació

Universitat Autònoma de Barcelona

Convocatòria de lliurament: Juny de 2022

Tutor: **David Duran Gisbert**

Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació

# ÍNDIX

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. INTRODUCCIÓ I DEFINICIÓ DEL PROJECTE</b>                         | <b>4</b>  |
| <b>2. CONTEXT DELS CENTRES COL-LABORADORS</b>                          | <b>5</b>  |
| 2.1. ESCOLA LA MAQUINISTA (BARCELONA)                                  | 5         |
| 2.2. ST. JOSEPH'S R.C. PRIMARY SCHOOL (ABERDEEN)                       | 6         |
| <b>3. MARC TEÒRIC</b>  | <b>8</b>  |
| 3.1. TUTORIA ENTRE IGUALS  | 8         |
| 3.2. ENSENYAMENT-APRENTATGE MITJANÇANT DISPOSITIUS TECNOLÒGICS         | 10        |
| 3.3. HABILITATS LINGÜÍSTIQUES  | 12        |
| <b>4. PROPOSTA DE LA INTERVENCIÓ</b>                                   | <b>15</b> |
| 4.1. MARCS CURRICULARS   | 15        |
| 4.2. OBJECTIUS GENERALS I ESPECÍFICS D'APRENTATGE                      | 16        |
| 4.3. METODOLOGIA   | 17        |
| 4.4. ACTIVITATS  | 17        |
| 4.5. RECURSOS  | 19        |
| 4.6. CRONOGRAMA I TEMPORITZACIÓ  | 20        |
| 4.7. DISSENY DE L'AVUACIÓ  | 21        |
| <b>5. POSADA EN PRÀCTICA I VALORACIÓ DE LA PROPOSTA</b>                | <b>22</b> |
| 5.1. SESSIONS DE FORMACIÓ INICIAL DELS INFANTS EN TUTORIA ENTRE IGUALS | 22        |
| 5.2. SESSIONS DE PREPARACIÓ I INTERCANVI VIRTUAL                       | 25        |
| 5.3. SESSIÓ DE VALORACIÓ FINAL   | 30        |
| <b>6. CONCLUSIONS I PROPOSTES DE MILLORA</b>                           | <b>32</b> |
| <b>7. CONSIDERACIONS FINALS</b>  | <b>36</b> |
| <b>8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES</b>                                  | <b>38</b> |
| <b>ANNEXOS</b>   | <b>41</b> |

## Resum

En aquest treball es presenta el disseny i implementació d'una proposta educativa de tutoria entre iguals recíproca i sincrònica en un context virtual, que s'ha ideat per tal de millorar les competències comunicatives en anglès i espanyol. Alumnes de cinquè de primària de Catalunya i d'Escòcia van ser emparellats per desenvolupar cadascú el rol de tutor, en la seva llengua, i el de tutorat, en la llengua estrangera. La finalitat del projecte ha estat que durant quatre sessions d'intercanvi virtual els infants milloressin tant en la llengua estrangera –a partir de les ajudes proporcionades pel seu tutor–, com en la seva llengua –oferint ajudes pedagògiques al tutorat–. La proposta compta amb un total de set sessions (dues de formació inicial, quatre de tutoria entre iguals virtual i una de valoració final) i s'ha portat a la pràctica a un grup de 25 infants de l'Escola La Maquinista de Barcelona i a un altre grup de 26 infants del centre St. Joseph's R.C. Primary School d'Aberdeen. Els resultats d'aquesta experiència mostren que oferir eines i estratègies comunicatives als infants durant la formació inicial en el seu rol com a tutor pot ser beneficiós per acomplir satisfactòriament el seu rol, així com anticipar-se a la futura interacció sincrònica en llengua estrangera. Per a posteriors posades en pràctica, es determina que el grau de participació i implicació dels infants tutors en l'elaboració dels materials pel seu respectiu tutorat podria incrementar les oportunitats d'aprenentatge d'ambdues parts.

*Paraules clau: tutoria entre iguals, aprenentatge entre iguals, innovació educativa, aprendre ensenyant, competències comunicatives, aprenentatge d'idiomes, entorns virtuals d'aprenentatge.*

## Resumen

En este trabajo se presenta el diseño y la implementación de una propuesta educativa de tutoría entre iguales recíproca y sincrónica en un contexto virtual, 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. La finalidad del proyecto ha sido que durante cuatro sesiones de intercambio virtual los niños y niñas mejoraran tanto en la lengua extranjera –a partir de las ayudas proporcionadas por su tutor–, como en su lengua –ofreciendo ayudas pedagógicas al tutorado–. La propuesta cuenta con un total de siete sesiones (dos de formación inicial, cuatro de tutoría entre iguales virtual y una de valoración final) y se ha llevado a la práctica a un grupo de 25 alumnos y alumnas del centro Escola La Maquinista de Barcelona y a otro grupo de 26 alumnos y

alumnas del centro St. Joseph's R.C. Primary School de Aberdeen. Los resultados de esta experiencia muestran que ofrecer herramientas y estrategias comunicativas a los alumnos durante la formación inicial en su rol como tutor puede ser beneficioso para cumplir satisfactoriamente su rol, así como anticiparse a la futura interacción sincrónica en lengua extranjera. Para posteriores puestas en práctica, se determina que el grado de participación e implicación de los alumnos tutores en la elaboración de los materiales para su respectivo tutorado podría incrementar las oportunidades de aprendizaje de ambas partes.

Palabras clave: *tutoría entre iguales, aprendizaje entre iguales, innovación educativa, aprender enseñando, competencias comunicativas, aprendizaje de idiomas, entornos virtuales de aprendizaje.*

## **Abstract**

This paper presents the design and implementation of an educational proposal on reciprocal and synchronous peer tutoring in a virtual context, which has been designed to improve communication competences in English and Spanish. Fifth-grade students from Catalonia and Scotland were paired up to each play the role of tutor, in their own language, and tutored, in the foreign language. The purpose of the project has been that, during four virtual exchange sessions, the students will improve both in the foreign language –thanks to the help provided by their tutor–, and in their own language –offering pedagogical aids to the tutored–. The proposal has a total of seven sessions (two for initial training, four for virtual peer tutoring and one for final assessment) and has been put into practice in a group of 25 students from Escola La Maquinista from Barcelona and in another group of 26 students from St. Joseph's R.C. Primary School from Aberdeen. The results of this experience show that offering communication tools and strategies to students during initial training in their role as a tutor can be beneficial to satisfactorily fulfill their role, as well as anticipate future synchronous interaction in the foreign language. For later implementations, it is determined that the degree of participation and involvement of the student tutors in the preparation of the materials for their respective tutoring could increase the learning opportunities of both sides.

Keywords: *peer tutoring, peer learning, educational innovation, learning by teaching, communicative competences, language learning, virtual learning environment.*

## 1. Introducció i definició del projecte

En aquest Treball de Final de Grau es dissenya un projecte d'innovació sobre aprenentatge entre iguals. El projecte es basa en la tutoria entre iguals, de caràcter recíproc, entre infants de cicle superior d'educació primària d'una escola escocesa i una catalana, per millorar les habilitats lingüístiques en anglès i espanyol, sobretot l'expressió oral. Cada infant forma parella amb l'infant de l'altre centre i desenvolupa el rol de tutor o tutora de la seva llengua (L1) i tutorat o tutorada<sup>1</sup> de la llengua estrangera (L2), en un entorn virtual i sincrònic.

El que es pretén amb aquest projecte és abordar dos aspectes: d'una banda, aprofitar la diversitat entre infants per treballar la competència lingüística; i, d'altra banda, utilitzar la tecnologia i l'accés a la xarxa com a instruments per establir espais de comunicació entre infants de diferents països, arribant a crear contextos col·laboratius de comunicació autèntica i d'aprenentatge, a partir de la interacció entre iguals.

Les escoles que participen en aquest projecte són l'Escola La Maquinista, situada al districte de Sant Andreu de Barcelona, i la St Joseph's R.C. Primary School, ubicada a Aberdeen, una ciutat del nord d'Escòcia.

El projecte que s'ha dissenyat està pensat per a infants de 5è de primària de les dues escoles –la catalana i l'escocesa– per abordar i millorar la seva competència lingüística en anglès i espanyol. El plantejament inicial és idear quatre sessions d'intercanvi oral entre les parelles, en què els infants s'han de conèixer entre ells i elles. D'aquesta manera, un dels objectius de la proposta és treballar contingut relatiu a les estructures, components i estratègies lingüístiques bàsiques en llengua estrangera, com ara la presentació d'un mateix i la descripció d'un lloc.

A fi i efecte que aquest projecte prengui una certa identitat, en el cas de Catalunya s'ha anomenat "*Parlem amb... Scotland!*"; i en el cas d'Escòcia s'ha anomenat "*Talking to... Catalunya!*".

---

<sup>1</sup> A partir d'aquí s'ha optat per fer servir el masculí genèric a l'hora de referir-nos als termes tutor i tutorat, a fi de facilitar la lectura. Per tant, per exemple, quan es mencioni el terme "tutor", ens referirem tant a tutors com a tutores, i quan es mencioni el terme "tutorat", també ens referirem tant a tutorats com a tutorades.

## 2. Context dels centres col·laboradors

Com s'ha dit, l'Escola La Maquinista, de Barcelona, i la St. Joseph's R.C. Primary School, d'Aberdeen, són els dos centres educatius on s'ha posat en pràctica el projecte d'innovació pedagògica dissenyat.

### 2.1. Escola La Maquinista (Barcelona)

L'Escola La Maquinista és un centre de titularitat pública, d'educació infantil i primària, de doble línia, situat al districte de Sant Andreu de Barcelona. L'escola va iniciar la seva activitat el curs 2008-2009, fruit d'una reivindicació de les famílies noves al barri, i enguany (curs 2021-2022) ha estrenat nou edifici.



**Gràfic 1.** Fotografia de l'Escola La Maquinista. Autora: Ivet Garriga.

Actualment, el centre acull uns 440 infants, entre infantil i primària, majoritàriament del barri i de realitats socioeconòmiques molt diverses. En general, però, hi ha poca diversitat cultural entre els alumnes.

L'escola es planteja com a Comunitat d'Aprenentatge, on famílies, alumnat, equip docent i no docent, es coordinen per dur a terme experiències d'aprenentatge. De fet, enguany el centre es troba en procés institucional de transformació de cicles cap a comunitats. A més, el centre prioritza la presència de mestres de suport i vetlladores com a suport addicional en dinàmiques que requereixen més professionals per tal de facilitar un bon funcionament d'aula.

En l'àmbit pedagògic, l'escola compta amb metodologies actives d'aprenentatge, com el treball per projectes, les capsas d'aprenentatge o els grups interactius, i a l'aula s'intenta tractar les diferents àrees de coneixement d'una manera transversal. No

obstant això, aquelles àrees de caràcter més específic, com l'anglès o l'educació física, es treballen paral·lelament amb l'especialista de l'àrea pertinent.

A nivell de projectes, el centre participa en nombrosos projectes educatius. Tanmateix, en l'àmbit lingüístic, destaca la participació en el projecte *eTwinning*, que incentiva l'intercanvi d'aprenentatge entre infants d'escoles de diferents països, a escala europea, mitjançant les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC).

## 2.2. St. Joseph's R.C. Primary School (Aberdeen)

L'escola St. Joseph's R.C. Primary School és un centre catòlic públic, d'educació infantil i primària, fundat l'any 1895 i situat a Aberdeen, una ciutat del nord d'Escòcia. El centre forma part d'una xarxa d'escoles catòliques que ofereix als infants ajudes per a la seva escolarització, com ara el servei de transport, les quals afavoreixen que hi siguin acollits infants de diferents barris de la ciutat.



**Gràfic 2.** Fotografia de St. Joseph's R.C. Primary School.  
Extreta de St. Joseph's R.C. Primary School, 2021.

El registre escolar actual és d'uns 380 infants, entre les etapes d'infantil i primària. Reflex de la realitat social d'Aberdeen, les famílies de l'escola són de perfils socials, econòmics i culturals diversos, tot i que hi predomina un nivell socioeconòmic mitjà-alt i l'únic que uneix els infants d'aquest centre és el culte a la religió. A més, hi ha un percentatge considerable de famílies que provenen d'altres indrets, especialment de Nigèria, Polònia, l'Índia i sud Amèrica, fruit de la indústria petrolera i de la pesca, que són els sectors de treball amb més pes a Aberdeen. Tot això provoca, segurament, que un percentatge significatiu dels alumnes del centre –aproximadament un 23%– tinguin l'anglès com a llengua addicional (St. Joseph's R.C. Primary School, 2021).



En l'àmbit pedagògic, l'escola declara que se centra en un model d'educació mental i de benestar, en què es treballen totes les àrees de coneixement des d'un enfocament holístic. Així i tot, les diferents àrees s'estructuren en assignatures.

En relació amb els suports, les aules no compten amb un suport addicional consistent. De totes maneres, a cada grup li és assignada una professional de suport en moments concrets de la setmana –equivalent a uns dos dies–, moment en què les tutores de grup intenten prioritzar aquelles dinàmiques que requereixen un suport complementari.

I per últim, l'escola no compta amb projectes d'intercanvi establerts, però es declara oberta a les iniciatives que pugui tenir algun dels seus docents per establir vincles amb altres centres per tal d'iniciar activitats d'intercanvi d'aprenentatge. Per tant, aquest tipus d'oportunitats depenen de la iniciativa de les tutores i mestres del centre.

### 3. Marc teòric

El projecte que es desenvolupa en aquest treball es construeix sobre tres pilars, que són la **tutoria entre iguals**, l'**ensenyament-aprenentatge mitjançant dispositius tecnològics** i les **habilitats lingüístiques**. A continuació, es fa un recull de les aportacions teòriques que han fet diferents autors i autores al voltant d'aquests tres focus, per tal de dissenyar i posar en pràctica una proposta didàctica coherent i fonamentada.

#### 3.1. Tutoria entre iguals

La tutoria entre iguals és una modalitat d'aprenentatge entre iguals que ha rebut diferents definicions i que compta amb una llarga tradició històrica. Tanmateix, no va ser fins a mitjans del segle XX, a Gran Bretanya i als Estats Units, que es va començar a posar en pràctica de manera sistemàtica i intensiva en contextos educatius formals, rebent el nom de *peer tutoring*. De fet, en aquests dos països s'ha convertit en un sistema instruccional àmpliament utilitzat, en tots els nivells educatius i àrees curriculars.

Els fonaments teòrics de les primeres provatures d'aquesta modalitat es basaven en els estudis sobre psicologia evolutiva de Piaget, el qual defensava que l'aprenentatge es produeix gràcies a les interaccions amb els altres, i de Vigotsky, qui afegia que l'aprenentatge es genera quan aquestes interaccions tenen lloc en una relació asimètrica entre els components. Amb el pas dels anys, el concepte de tutoria entre iguals ha anat redefinint-se sobre la base d'aquestes primeres teories (Duran, 2018).

Avui dia, en l'àmbit de l'educació formal, la tutoria entre iguals es coneix com un mètode d'aprenentatge cooperatiu basat en la creació de parelles amb una relació asimètrica derivada de les tasques dels respectius rols (tutor i tutorat), els quals tenen un objectiu comú, conegut i compartit, que és l'adquisició o la millora d'alguna competència curricular, a través d'una interacció exteriorment planificada (Duran i Vidal, 2004). Seguint les idees piagetianes, la interacció entre iguals és singularment un mecanisme d'aprenentatge, però cal afegir que s'ha d'organitzar, a fi que aquesta interacció ofereixi vertaderes oportunitats d'aprenentatge (Blanch, Corcelles, Duran, Dekhinet i Topping, 2014). El diàleg entre tutor i tutorat és un altre aspecte fonamental de la tutoria entre iguals, pel fet que promou l'activitat metacognitiva, augmenta el coneixement sobre quan i com utilitzar l'aprenentatge i les estratègies de resolució de problemes, i l'aprenentatge autoregulat (Backer, Van Keer i Valcke, 2012).

Cal destacar que la tutoria entre iguals pot arribar a ser un instrument d'alta potencialitat per a l'atenció a la diversitat, ja que pot convertir les diferències en oportunitats d'aprenentatge i, així, propiciar que s'ofereixi una ajuda més personalitzada i ajustada a l'alumnat (Duran, 2018). En efecte, s'ha constatat que aquesta metodologia pot arribar a beneficiar a alumnes en situació de vulnerabilitat, sobretot en aquells que presenten desordres emocionals i conductuals, atès que produeix millores a causa del suport addicional que reben aquests per part dels seus companys i companyes (Bowman-Perrott, Davis, Vannest, Williams, Greenwood i Parker, 2013).

Precisament, un dels conceptes intrínsec a la proposta d'intervenció que es dissenya en aquest treball és el d'aprendre ensenyant o, com l'anomena Duran (2016), "aprensenyar", pel fet que és de cabdal importància tenir en compte l'aprenentatge específic dels infants quan fan el rol de tutor, per tal d'assegurar el seu aprenentatge; en el cas d'aquest projecte, envers la seva llengua (L1). Les recerques mostren que, en determinades condicions, l'activitat d'ensenyar implica oportunitats d'aprenentatge per a qui la desenvolupa, ja que promou que les persones explicitin les seves idees i es fonamentin en un context per construir coneixement diferent del que utilitzarien aprenent soles. Respecte a això, les investigacions més recents sobre tutoria entre iguals ressalten el valor de la formació inicial dels infants en les tasques derivades del seu rol en les parelles i les evidències indiquen que la clau de l'èxit d'aquest procés de cooperació és la funció mediadora del tutor (Duran, Blanch, Thurston i Topping, 2010; Blanch et al., 2014; Duran et al., 2016).

La Zona de Desenvolupament Proper (ZDP), que Vigotski va definir com l'espai entre allò que l'aprenent és capaç de fer per ell mateix i el que és capaç de fer amb ajuda d'altres, juga un paper crucial, atès que les interaccions que comporten aprenentatge tenen lloc en aquest espai. Així, la ZDP delimita la zona on les ajudes del mediador són susceptibles de promoure l'aprenentatge i permeten prosperar a l'aprenent. Duran (2016) apunta que els tutors, reconeixent la ZDP del tutorat, han d'oferir ajudes ajustades amb diferents nivells de bastida, a través de diferents tipus de comportaments dialògics, com ara insinuar i donar pistes (*hinting*); apuntar o induir (*prompting*); unir, ajustar o enllaçar (*splicing*); extreure informació (*pumping*); i/o resumir (*summarizing*). De fet, un estudi sobre tutoria entre iguals virtual (Duran et al., 2010) destaca que els tutors experimentats o formats aconseguen una consciència metacognitiva que els permet ajudar de forma ajustada als tutorats i, a més a més, són capaços de formular preguntes que generen reptes en els tutorats, en comptes de donar només explicacions.

Per tot això, la formació prèvia dels tutors i tutorats és molt rellevant perquè l'experiència sigui beneficiosa per ambdues parts.

Fins ara, la tutoria entre iguals se'ns ha presentat com a mètode d'aprenentatge cooperatiu en forma d'estratègia per desenvolupar presencialment dins l'aula; però algunes investigacions més actualitzades ja apunten cap a altres formes d'aplicació que traspassen els límits de les aules. Un exemple d'això és una innovació que s'ha desenvolupat a diversos articles de recerca sobre la tutoria entre iguals a través d'entorns virtuals, que es va basar en la implementació d'un projecte de tutoria entre iguals recíproca i virtual per millorar les habilitats lingüístiques en espanyol i anglès (Duran et al., 2010). L'aprenentatge es realitzava mitjançant l'escriptura i la revisió de textos escrits, i s'utilitzava una plataforma virtual per penjar els textos i correccions. El projecte era una variant de l'*email dialogue journaling* (Shang, 2005). Els resultats del conjunt d'aquest projecte van determinar que el grau d'ajuda proporcionada pel tutor repercuteix en les oportunitats d'aprenentatge del tutorat. Concretament, es va afirmar que l'ajuda per pistes promou l'aprenentatge del tutorat, però alhora la reflexió sobre com s'ofereix aquesta ajuda ajustada també promou l'aprenentatge en el tutor (Duran et al., 2010; Blanch et al., 2014). Els articles de recerca referents a aquesta innovació conclouen que la interacció en temps real, de manera sincrònica, podria ser més eficaç per garantir una retroalimentació precisa i ajustada de tutor a tutorat (Topping et al., 2013).

Aquí rau també la importància, com ja s'ha anat comentant, que el o la mestra realitzi una formació inicial als alumnes, en què els proporcionin eines i guies sobre el tipus d'ajudes a oferir al seu company o companya; les quals han de ser més aviat bastides que ofereixin el mínim grau d'ajuda necessària perquè el tutorat pugui, per ell mateix, reparar l'error i aprendre.

### **3.2. Ensenyament-aprenentatge mitjançant dispositius tecnològics**

El desenvolupament tecnològic dels últims temps i la incorporació de les tecnologies dins les escoles ens ha aportat grans beneficis, sempre que aquesta tecnologia ha estat entesa i utilitzada com a instrument per dur a terme les transformacions que l'educació escolar necessita per respondre a les noves demandes socials. Mominó, Sigalés i Meneses (2008) ja apuntaven que la progressiva incorporació dels entorns virtuals obre la possibilitat de trencar amb els límits espacials i temporals que delimiten una aula, així com establir espais de comunicació entre alumnes de diferents països, potenciant

contextos col·laboratius de comunicació autèntica en llengua estrangera (L2) i d'aprenentatge a partir de la interacció entre iguals.

Els entorns virtuals permeten moltes formes d'integrar activitats comunicatives i d'aprenentatge grupals. De fet, aquests entorns possibiliten l'aprenentatge entre iguals, promovent el desenvolupament d'habilitats, com ara assumir responsabilitats, aprendre a aprendre o habilitats pròpiament comunicatives a l'hora de relacionar-se amb el grup d'iguals i crear comunitats d'aprenentatge. En aquest sentit, en els entorns virtuals, els alumnes assumeixen la responsabilitat d'identificar i resoldre les seves necessitats educatives, ja que el docent no està present immediatament en les tasques i el mateix infant ha de reflexionar i explorar les seves pròpies idees (Monereo et al., 2005).

Amb l'arribada d'internet, l'ordinador ha passat de ser una eina pel processament de la informació i la visualització a convertir-se en una eina pel processament de la comunicació i la informació. Avui dia, gràcies a la xarxa, els alumnes poden comunicar-se amb estudiants d'arreu del món. El fet que les TIC hagin obert la possibilitat de comunicar-se a través de dispositius tecnològics, evidencia encara més la importància que els entorns virtuals i aquestes noves formes de comunicació siguin treballades a l'aula. Un dels models d'aprenentatge col·laboratiu en línia a tenir en compte és el model Tàndem, basat en el suport recíproc entre dos aprenents, que pot tenir lloc a través d'un mitjà de comunicació sincrònic. Aplicar aquest model per practicar, d'una banda, l'habilitat de parlar, implica que l'infant ha de saber plantejar i organitzar un missatge (destreses cognitives), formular un enunciat lingüístic (destreses lingüístiques) i articular aquest enunciat (destreses fonètiques). D'altra banda, per practicar l'escolta, l'infant ha de saber percebre l'enunciat (destreses fonètiques auditives), ha d'identificar el missatge lingüístic (destreses lingüístiques), ha de comprendre'l (destreses semàntiques) i ha d'interpretar-lo (destreses cognitives) (Vinagre, 2010).

Tal com s'ha exposat en el punt anterior, una investigació ja feta sobre tutoria entre iguals recíproca i virtual va prescriure que la interacció en temps real entre infants podria afavorir un *feedback* més precís i ajustat de tutor a tutorat (Topping et al., 2013). Així doncs, en aquest projecte, la tecnologia pren un paper important perquè pot facilitar que els infants ajustin les ajudes en funció de les necessitats del tutorat; a més de ser el mitjà a partir del qual es poden realitzar aquestes oportunitats d'intercanvi, de manera sincrònica.

Seguint amb aquest fil, cal destacar el pes que pren la videotrucada com a eina de comunicació sincrònica, que requereix una planificació curosa de l'entorn d'aprenentatge i la seva seqüenciació. Un desavantatge de la videotrucada, però, és la possible passivitat que pot produir-se per part dels aprenents davant la pantalla. Per evitar-la, se suggereix incorporar la interacció a les activitats de col·laboració en les que s'utilitzi la videotrucada. De fet, Vinagre (2010) ja apunta que una possible bona pràctica podria ser l'aplicació d'una tutoria entre infants per ensenyar i aprendre llengua estrangera, tractant que els infants vagin rotant, preparant-se un tema i presentant-lo als seus companys i companyes en línia.

### **3.3. Habilitats lingüístiques**

Un dels aspectes clau en qualsevol acte d'ensenyament-aprenentatge és la seva significativitat. És de cabdal importància construir contextos significatius i autèntics d'aprenentatge en què es requereixi una comunicació funcional, amb una audiència autèntica per atribuir sentit a les pràctiques i aprendre de la seva reflexió. En aquest sentit, l'ús de la llengua pot ser l'instrument comunicatiu a través del qual podem aconseguir un propòsit social real (Camps, 2003).

Seguint en aquesta línia, Camps et al. (2006) van afirmar que els processos cognitius propis de l'adquisició de llengües són operacions situades en la interacció verbal i, anant més enllà, van afegir que la interacció i la cognició es troben indissolublement lligades a través de l'activitat verbal socialment situada. Per tant, la interacció –pilar fonamental de la tutoria entre iguals– és una acció que pot aportar considerables beneficis a l'aprenentatge de les llengües.

Parlar i escoltar són les habilitats lingüístiques que es treballen i desenvolupen al llarg de les sessions del projecte que s'ha dissenyat. Aquestes dues habilitats, en la major part dels casos s'associen, perquè es produeixen en un context d'interacció en el qual els interlocutors són alternativament emissors i receptors, tal com es requereix en un acte de tutoria entre iguals recíproca i sincrònica. Així, les capacitats que entren en joc són comprendre, expressar-se i conversar.

En els estudis sobre lingüística, la llengua oral ha estat tradicionalment deixada de banda, per orientar-se fonamentalment en la llengua escrita. Si ens centrem a valorar quines són les diferències que ens aporta l'escrit i l'oral, trobem, d'una banda, que la recepció de l'escrit és autònoma, és a dir, el lector o lectora pot decidir el ritme de lectura,

pot rellegir i pot decidir per on iniciar la lectura. En canvi, la recepció oral és absolutament dependent, ja que l'emissor decideix l'ordre de les idees, el ritme i la velocitat d'elocució. D'aquesta manera, doncs, en l'oral s'estableix una relació d'interdependència entre receptor i emissor. A més a més, el discurs oral és intangible i això obliga a l'emissor a utilitzar més la redundància, per exemple, per tal que el receptor pugui seguir el fil conductor sense omissions (Vilà et al., 2002). Així doncs, en el cas del projecte que s'idea en aquest treball, l'infant tutor –receptor del discurs– haurà de processar la informació del tutorat a la mateixa velocitat elocutiva i amb la mateixa progressió temàtica amb què s'emet i no podrà anar enrere ni avançar com ho faria un lector, en el cas de la producció escrita. Per tant, el grau d'atenció i d'implicació en l'acte comunicatiu, encara que sigui un expert en aquella llengua, haurà de ser força elevat.

Per tot el que s'ha exposat fins al moment, cal remarcar que per millorar l'expressió oral no n'hi ha prou amb crear situacions comunicatives i fer parlar als alumnes, sinó que es tracta sobretot, d'ensenyar-los a reflexionar sobre com parlen i com escolten (Vilà et al., 2002).

Un altre assumpte a abordar lingüísticament és la correcció dels errors, ja que durant les sessions de tutoria entre iguals d'aquest projecte els infants han de corregir a la seva parella quan exerceixin el rol de tutor. La correcció de la producció oral comporta un major grau de complexitat que l'escripta, per la immediatesa en la presa de decisions i la impossibilitat de poder-se planificar prèviament (Barbero, 2012). A més, a diferència de l'escript, el discurs oral permet al receptor d'un discurs –l'infant tutor– detectar les autocorreccions que fa l'emissor –l'infant tutorat–, ja que en la llengua escrita són suprimits (Vilà et al., 2002). En aquest cas, la interacció oral sincrònica pot produir una dicotomia: d'una banda, pot afavorir que els tutors ajustin les seves correccions a les necessitats del seu company o companya, però, d'altra banda, el fet que els tutors disposin d'un temps limitat per reflexionar sobre la detecció d'errors i els ajuts que ofereixen –com ho farien en un context escrit– ho fa encara més complex i, per tant, requereix la formació inicial del rol de tutor a què s'ha fet referència en apartats anteriors.

La tutoria entre iguals, doncs, pot esdevenir un gran potencial com a enfocament pedagògic en l'ensenyament de llengües estrangeres, tal com es demostra en el programa *Reading in pairs* (Duran et al., 2016), basat en el programa *Llegim en parella* (Duran et al., 2013). Aquest és un programa de tutoria entre iguals, amb la participació de la família, per millorar la comprensió lectora i l'expressió oral en anglès com a L2. Els resultats de la implementació d'aquest programa assenyalen que la tutoria entre iguals

aplicada a l'ensenyament i aprenentatge de llengües estrangeres incentiva als alumnes a interactuar i comunicar-se en aquesta llengua, arran de sentir-se més segurs i segures de fer-ho en un entorn més reduït que una classe oberta (Duran, Flores, Oller i Ramírez, 2019).

A més a més, a part d'habilitats específicament lingüístiques, la tutoria entre iguals també pot incentivar el desenvolupament d'habilitats transversals, com ara socioafectives, d'organització, de gestió de la interacció, cognitives i de reflexió (McLuckie i Topping, 2004).

En definitiva, aquest projecte es proposa partir des d'un enfocament comunicatiu i pragmàtic de la llengua, àrea de coneixement que s'abordarà, a partir de pràctiques autèntiques que comportin vertaders actes de comunicació i d'expressió.



## 4. Proposta de la intervenció

### 4.1. Marcs curriculars

La proposta didàctica que s'ha dissenyat en aquest treball ha estat pensada per aplicar-se a dues escoles de sistemes educatius diferents. Per això, en aquest primer punt s'especifiquen els elements dels currículums català i escocès que s'han tingut en compte per l'elaboració del projecte.

D'una banda, el decret que estableix el currículum català de l'etapa de primària actual destaca la importància de desenvolupar la competència oral, no només com a objectiu específic de l'àrea de llengua, sinó com a objectiu general de l'etapa, ja que forma part de les competències bàsiques de l'ensenyament obligatori. D'aquesta manera, si ens fixem en el currículum (Departament d'Ensenyament, 2017), s'estipula que les competències en comunicació oral que s'han de treballar al llarg de la primària són:

| Llengua castellana  | Llengua estrangera   |
|---|--|
| C1. Comprendre textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i escolars.            | C1. Obtenir informació bàsica i comprendre textos orals senzills o adaptats de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i de l'àmbit escolar. |
| C2. Produir textos orals de tipologia diversa adequats a la situació comunicativa.                    | C2. Planificar i produir textos orals breus i senzills adequats a la situació comunicativa.  |
| C3. Interactuar oralment d'acord amb la situació comunicativa utilitzant estratègies conversacionals. | C3. Interactuar oralment d'acord amb la situació comunicativa utilitzant estratègies conversacionals bàsiques.                                       |

**Taula 1.** Competències en comunicació oral del currículum català. Elaboració pròpia (Departament d'Ensenyament, 2017).

D'altra banda, el currículum escocès (Curriculum Review Group, 2004) estableix unes habilitats concretes a assolir en cada nivell. Els infants que participen en aquest projecte estan cursant el segon nivell en llengua estrangera i, en aquest cas, el currículum decreta que els alumnes d'aquest nivell han de poder participar en converses, en situacions col·laboratives i en presentacions, tot garantint que la pronunciació sigui prou precisa per ser entesa per un parlant nadiu. L'objectiu final d'aquest segon nivell és que els estudiants siguin capaços de fer una breu presentació sobre ells mateixos i participar en converses senzilles. Revisant el currículum específic de llengua estrangera –o *Modern Language*, tal com l'anomenen–, les habilitats a desenvolupar en el segon nivell són:

| Llengua estrangera (Nivell 2)  |
|--|
| H1. Escoltar i respondre en converses breus i predictibles, utilitzant un llenguatge senzill i tècniques no verbals.   |
| H2. Aprendre paraules noves que s'utilitzen per compartir informació sobre un mateix i dels altres.  |
| H3. Participar de manera eficaç en converses preparades, compartint informació sobre un mateix i sobre els altres o sobre els interessos, utilitzant vocabulari familiar i estructures lingüístiques bàsiques. |
| H4. Demanar ajuda amb confiança, utilitzant frases apreses i un llenguatge conegut.  |
| H5. Tenir gust per aprendre amb els altres mentre es parla i s'escolta.  |
| H6. Participar en activitats col·laboratives familiars, com ara jocs, conversa en parella i jocs de rol breus.   |

**Taula 2.** Habilitats orals i auditives, a segon nivell en llengua estrangera, segons el currículum escocès. Elaboració pròpia (Curriculum Review Group, 2004).

## 4.2. Objectius generals i específics d'aprenentatge

Tenint en compte el marc curricular que emmarca els dos centres, a continuació s'exposen els objectius generals de la proposta d'intervenció:

| OBJECTIUS GENERALS |  |
|--------------------|--|
| 1                  | Conèixer què és una tutoria entre iguals.  |
| 2                  | Conèixer els elements bàsics socials i culturals d'un altre país.  |
| 3                  | Desenvolupar habilitats lingüístiques per tal de conèixer una persona d'un altre país.                                     |
| 4                  | Participar en contextos d'interacció amb persones d'altres contextos socials, culturals i lingüístics.                     |
| 5                  | Tenir una actitud positiva a l'hora d'interactuar i col·laborar amb el grup d'iguals.                                      |
| 6                  | Reflexionar sobre els aprenentatges, propis i dels altres, que emergeixen d'un acte d'ensenyament i aprenentatge recíproc. |

Les sessions d'aquesta proposta didàctica s'organitzen en tres fases: sessions de formació dels infants, sessions de preparació i intercanvi virtual, i sessió de valoració final. D'aquesta manera, tot seguit es detallen els objectius específics, segons la fase del procés:

| OBJECTIUS ESPECÍFICS   |
|--|
| <b>Formació dels infants</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conèixer les bases de la tutoria entre iguals.</li> <li>• Entendre quin és el paper a desenvolupar segons el rol de la parella en una tutoria entre iguals.</li> <li>• Conèixer estratègies de correcció de textos orals (de menys a més ajuda).</li> </ul> |

| Sessions de preparació i intercanvi   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre missatges orals senzills en llengua estrangera.</li> <li>• Desplegar estratègies comunicatives òptimes per adaptar-se a l'interlocutor en contextos multilingües.</li> <li>• Produir textos orals breus i senzills en llengua estrangera, amb preparació prèvia, i adaptant l'entonació, el to de veu o el gest a la situació comunicativa.</li> <li>• Desenvolupar habilitats de cooperació i entesa amb els companys i companyes.</li> <li>• Tenir una actitud reflexiva al voltant dels aprenentatges d'un mateix i dels altres.</li> <li>• Apreciar la necessitat d'aprendre altres llengües per tal de comunicar-se amb gent d'arreu.</li> </ul> |
| Valoració final   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge d'un mateix.</li> </ul>   |

### 4.3. Metodologia

L'aprenentatge cooperatiu és una metodologia privilegiada per atendre la diversitat, ja que s'aprofiten les diferències entre els infants per aprendre. Durant les diferents activitats, l'equip es veu com una comunitat d'aprenentatge en la que la responsabilitat individual, la interacció cara a cara i la interdependència positiva han de maximitzar el propi aprenentatge i els dels companys i companyes. L'aprenentatge entre iguals, i específicament la tutoria entre iguals, enriqueix el currículum pel que fa a competències i habilitats socials. Durant la preparació prèvia a les trucades, però, els grups han de ser homogenis per tal d'oferir ajudes específiques per a cada nivell d'alumnes.

### 4.4. Activitats

La proposta didàctica, tal com s'ha esmentat anteriorment, compta amb una sèrie d'activitats que s'estructuren en tres blocs de sessions: formació dels infants, preparació i intercanvi virtual, i valoració final. Tot seguit, s'exposa una síntesi del plantejament d'activitats d'aquestes sessions. Tanmateix, en els Annexos d'aquest treball es detalla, sessió per sessió, la programació d'aquesta proposta (*Annex 1. Graelles de programació*).

#### 4.4.1. Formació inicial dels infants en tutoria entre iguals

El projecte contempla dues sessions inicials de formació dels infants en la tutoria entre iguals, distribuïdes en dues setmanes consecutives. Aquestes sessions estan enfocades a conèixer les bases de la tutoria entre iguals, amb tot el que això implica (saber com funcionen els rols en la parella, en què consisteix una bona correcció d'un text oral i començar-se a familiaritzar amb els materials de suport que utilitzaran).

Les sessions i activitats de formació dels infants s'organitzen de la manera següent:

| <b>SESSIÓ 1 DE FORMACIÓ</b> |   |        |
|-----------------------------|---|--------|
| 1                           | Introducció del projecte i exploració dels coneixements previs dels infants al voltant del concepte "tutoria entre iguals".   | 20 min |
| 2                           | En petits grups, s'inicia un debat sobre possibles avantatges pels tutors/es i els tutorats i quines qualitats creuen que ha de tenir un bon tutor i un bon tutorat i es comparteix amb el gran grup.   | 30 min |
| 3                           | Presentació del dossier del projecte, que conté alguns dels materials que necessitaran al llarg de l'experiència, i entrada a l'entorn virtual compartit creat pel projecte.  | 10 min |
| <b>SESSIÓ 2 DE FORMACIÓ</b> |   |        |
| 1                           | Breu introducció d'on són els infants de l'altre centre educatiu.   | 10 min |
| 2                           | Explicació de l'estructura i les tasques a fer a cada sessió d'intercanvi virtual.  | 15 min |
| 3                           | Modelatge de què hauran de fer a les sessions de preparació i intercanvi virtual. Visualització d'un model de videotrucada <sup>2</sup> .   | 15 min |
| 4                           | Exposició i experimentació de diferents estratègies de com fer un bon retorn i es posa a la pràctica a partir del vídeo visualitzat a l'activitat anterior i un altre vídeo de possibles errades <sup>3</sup> .   | 15 min |
| 5                           | Gravació d'un breu vídeo dels infants saludant els nens i nenes de l'altre centre, amb el propòsit que es comparteixin els vídeos entre les dues escoles i que, per tant, els alumnes comencin a veure els companys i companyes a qui coneixeran a partir de la següent sessió. | 5 min  |

#### 4.4.2. Preparació i intercanvi virtual

Aquesta és la part central de la proposta, ja que aglutina les quatre sessions dedicades a la preparació del contingut lingüístic, per part dels infants, i a l'intercanvi virtual amb la seva parella. Les sessions d'aquesta part estan repartides en quatre setmanes successives, és a dir, una sessió per setmana, i cada una d'elles està emmarcada per un lema.

| SESSIÓ | ESCOLA ESCOCESA                               | ESCOLA CATALANA   |
|--------|---|---|
| 1      | <b><i>"Me presento"</i></b>                   | <b><i>"This is me"</i></b>                              |
| 2      | <b><i>"Mi escuela"</i></b>                    | <b><i>"My school"</i></b>                               |
| 3      | <b><i>"Mi ciudad"</i></b>                     | <b><i>"My city"</i></b>                                 |
| 4      | <b><i>"¿Qué más quieres saber de mí?"</i></b> | <b><i>"What else do you want to know about me?"</i></b> |

<sup>2</sup> El vídeo consisteix en una peça audiovisual, creada prèviament, en què dues mestres escenifiquen la videotrucada que els infants hauran de fer en l'intercanvi virtual (l'enllaç està disponible a l'Annex 4.1.1).

<sup>3</sup> L'enllaç d'aquest vídeo està disponible a l'Annex 4.1.2.

Cada una de les sessions segueix una estructura base i s'organitza en tres parts:

| <b>PREVI A LES TRUCADES: Es farà una preparació de l'intercanvi.</b>      |   | <b>55 min</b> |
|---|---|---------------|
| 1   | Introducció a la sessió.  | 10 min        |
| 2   | Treball en petits grups (homogenis) al voltant dels continguts lingüístics d'una situació comunicativa concreta en la L2. Això es treballa a partir de la visualització d'una peça audiovisual <sup>4</sup> que mostra un exemple d'exposició oral sobre el lema a preparar a cada sessió. Es posa el focus en l'estructura del discurs i el lèxic. | 30 min        |
| 3   | Preparació i assaig en els mateixos grups d'una exposició oral individual en la L2, entorn del lema de la sessió, a partir d'una pauta que proporciona la mestra.   | 15 min        |
| <b>LES TRUCADES: Intercanvi virtual amb la parella de l'altra escola.</b> |   | <b>12 min</b> |
| 1   | Un infant exposa la seva part en L2 i l'altre li fa un retorn.  | 5 min         |
| 2   | A la inversa, l'infant que ha fet el retorn passa a exposar la seva part en L2 i l'altre li fa un retorn.   | 5 min         |
| 3   | S'ofereix un espai perquè els dos infants, en el cas que ho desitgin, puguin acabar de matisar algun comentari o senzillament puguin intercanviar unes paraules abans d'acomiar-se.   | 2 min         |
| <b>POSTERIOR A LES TRUCADES: Reflexió sobre la sessió.</b>                |   | <b>15 min</b> |
| 1   | Un cop finalitzada la trucada, es proporciona un temps perquè cada infant escrigui en un diari d'aprenentatge reflexions envers què creu que ha après, tant de la L2 com de la L1. Aquesta reflexió es fa a partir d'una pauta o guia que proporciona la mestra.  | 15 min        |

#### 4.4.3. Valoració final

I finalment, hi ha una última sessió dedicada que tant els infants com els i les mestres implicades valorin l'experiència viscuda:

| <b>VALORACIÓ FINAL</b> |  |        |
|------------------------|--|--------|
| 1                      | Revisió d'alguns dels avantatges i les qualitats sobre els rols de les parelles que van esmentar a la primera sessió del projecte, i donar l'opció a ampliar el llistat si ho creuen convenient. | 10 min |
| 2                      | Valoració individual de l'experiència a través d'un formulari en línia ( <i>Annex 7.1</i> ).   | 15 min |
| 3                      | Valoració grupal de l'experiència.   | 10 min |

#### 4.5. Recursos

Pel que fa als **recursos humans**, es contempla que en totes les sessions d'intervenció hi hagi mínim dues figures adultes referents a cada aula: les sessions de formació inicial dels infants les ha de guiar la tutora del grup, amb l'acompanyament d'una mestra de suport; les sessions de preparació i intercanvi virtual les ha de guiar el mestre de llengua

<sup>4</sup> L'enllaç per visualitzar exemples de vídeo de mostra es troba a l'*Annex 4.2*.

estrangera (L2), amb la col·laboració d'una mestra de suport; i la sessió de valoració final l'han de realitzar totes les figures adultes que hagin participat al llarg de les sessions, és a dir, la tutora del grup, el mestre de llengua estrangera i la mestra de suport.

Pel que fa als **recursos materials**, cada infant ha de disposar d'un **dossier del projecte** (*Annex 2.1 i Annex 3.1*) i de **materials de suport** (*Annexos 2.3, 2.4, 2.5, 2.6 i Annexos 3.3, 3.4, 3.5, 3.6*), que consten de materials d'elaboració pròpia que contenen gran part de la documentació que han d'utilitzar els infants al llarg de les sessions de la proposta. També, cada sessió de preparació i intercanvi virtual compta amb un seguit de **peces audiovisuals**<sup>5</sup> que exemplifiquen el tipus d'exposició oral que hauran de produir.

I pel que fa als **recursos tecnològics**, tractant-se d'una proposta didàctica que se centra en l'intercanvi virtual sincrònic entre infants, mitjançant videotrucades, s'ha de disposar d'un mínim de tretze ordinadors i un joc d'auriculars per a cada infant; a més d'un projector i l'accés a l'entorn virtual compartit creat pel projecte.

#### 4.6. Cronograma i temporització

Tot seguit, s'exposa el calendari d'aplicació d'aquesta proposta didàctica.

| febrer 2021 |    |    |    |    | març 2021 |    |    |    |    | abril 2021 |    |    |    |    |
|-------------|----|----|----|----|-----------|----|----|----|----|------------|----|----|----|----|
| dl          | dm | dc | dj | dv | dl        | dm | dc | dj | dv | dl         | dm | dc | dj | dv |
|             | 1  | 2  | 3  | 4  |           | 1  | 2  | 3  | 4  |            |    |    | 1  | 2  |
| 7           | 8  | 9  | 10 | 11 | 7         | 8  | 9  | 10 | 11 | 4          | 5  | 6  | 7  | 8  |
| 14          | 15 | 16 | 17 | 18 | 14        | 15 | 16 | 17 | 18 | 11         | 12 | 13 | 14 | 15 |
| 21          | 22 | 23 | 24 | 25 | 21        | 22 | 23 | 24 | 25 | 18         | 19 | 20 | 21 | 22 |
| 28          |    |    |    |    | 28        | 29 | 30 | 31 |    | 25         | 26 | 27 | 28 | 29 |

Formació inicial dels infants

Sessions de preparació i intercanvi virtual

Valoració final

Tot i el plantejament d'aquest cronograma, s'han de tenir en compte les següents consideracions:

- Cada mestra del grup ha de planificar les dues sessions de formació inicial durant les dues setmanes indicades.
- S'ha de pactar amb les mestres que es reservi un altre dia de la setmana per fer les trucades virtuals, per si sorgeix algun imprevist o error tècnic.

<sup>5</sup> L'enllaç per visualitzar exemples d'aquestes peces audiovisuals es troba a l'Annex 4.2.

#### 4.7. Disseny de l'avaluació

L'avaluació ha d'esdevenir un factor clau per avaluar el conjunt de la proposta didàctica i tenir un seguiment del procés d'ensenyament-aprenentatge. Les activitats d'avaluació que es contempen en aquesta proposta didàctica són:

- **Qüestionari d'avaluació inicial (KPSI):** Ha de facilitar la identificació del moment de l'aprenentatge en què es troben els infants, en relació amb els continguts que es treballaran al llarg del projecte. Aquest qüestionari ha de permetre que, al final de l'experiència, els i les estudiants puguin contrastar en quin punt van iniciar-se i en quin punt es troben i, per tant, determinar quin ha estat el seu procés d'aprenentatge.
- **Diari d'aprenentatge:** Ha de permetre a l'infant registrar els propis aprenentatges i els que creu que ha produït en la seva parella. Aquest és un instrument que també servirà a la mestra per detectar com l'infant està vivint el procés d'aprenentatge i li pot permetre prendre mesures addicionals si es detecta que l'infant requereix una atenció més personalitzada en algunes de les dinàmiques que es duen a terme al llarg de les sessions.
- **Qüestionari d'avaluació final:** Aquest és un qüestionari que ha de propiciar la valoració final de l'infant i les mestres de com han viscut l'experiència individual i col·lectivament, així com de les possibles millores que es podrien derivar.
- **Revisió del material de suport:** Al llarg de les sessions, la mestra ha de revisar aquells materials que l'infant ha completat, per tal d'identificar com està sent el seu procés en el projecte. Un d'aquests documents és la *Conversation guide* (a Catalunya) o la *Guía de conversación* (a Escòcia)<sup>6</sup>.

A part d'aquestes activitats d'avaluació, el professorat que posi en pràctica aquesta proposta també ha de comptar amb l'**observació** per avaluar els infants. Com que les sessions compten amb un seguit d'activitats organitzativament complexes, s'ha optat perquè cada docent adapti el mètode d'observació a les casuístiques de cada grup.

---

<sup>6</sup> Aquests materials es troben en el document d'Annexos d'aquest treball, concretament dins l'*Annex 2.3, 2.4, 2.5, 2.6* –en el cas de Catalunya– i de l'*Annex 3.3, 3.4, 3.5, 3.6* –en el cas d'Escòcia–.

## 5. Posada en pràctica i valoració de la proposta

Aquest apartat està destinat a descriure i valorar la posada en pràctica de la proposta didàctica, a partir d'evidències que s'han recollit al llarg de la seva implementació a un grup de 25 infants de 5è de primària de l'Escola La Maquinista (Barcelona) i un altre grup de 26 infants de P-6 –equivalent a 5è de primària– de la St. Joseph's R.C. Primary School (Aberdeen), i que va tenir lloc entre els mesos de febrer, març i abril de 2021, tal com es va preveure en el cronograma inicial, exposat en el punt 4.6 (pàgina 20).

Per tal de seguir un ordre, aquest apartat es divideix en les diferents fases en què s'estructura la proposta: formació inicial, preparació i intercanvi virtual, i valoració final.

### 5.1. Sessions de formació inicial dels infants en tutoria entre iguals

Les dues primeres sessions del projecte, distribuïdes en dues setmanes consecutives, estaven destinades, d'una banda, a introduir els infants en el projecte i en les bases de la tutoria entre iguals i, d'altra banda, a preparar-los per desenvolupar de manera òptima els rols de tutor i tutorat durant les sessions de preparació i intercanvi virtual.

Les tutores de grup van ser les encarregades d'estipular quins dies es durien a terme aquestes dues sessions, per tal d'ajustar-se adequadament al calendari de l'aula. En el cas de l'escola catalana, la tutora i una mestra de suport van dur a terme aquestes sessions, i en el cas de l'escola escocesa, la tutora del grup va ser qui les va realitzar.

Les dues sessions es van desenvolupar seguint totes les activitats establertes en el disseny de la proposta. Pel que fa a la **primera sessió de formació**, es va fer una breu introducció al projecte, es van explorar els coneixements previs dels infants sobre què és la tutoria entre iguals, es va fer un debat sobre quines qualitats creien que ha de tenir un bon tutor i un bon tutorat i, finalment, es van presentar els materials de suport que els acompanyarien al llarg de l'experiència: d'una banda, el dossier del projecte (*Annex 2.1 i Annex 3.1*) i, d'altra banda, també es va presentar l'entorn virtual compartit del projecte, que va ser creat a partir de la plataforma Google Classroom. I pel que fa a la **segona sessió de formació**, es va començar a conèixer l'entorn on viuen les respectives parelles, es va incidir en com s'estructurarien les sessions de preparació i intercanvi virtual, es va fer una mostra de com hauria de ser la trobada virtual amb el company o companya de l'altre centre, a partir d'una peça audiovisual model, i es van posar en pràctica algunes de les estratègies que es podrien utilitzar per fer un bon retorn.

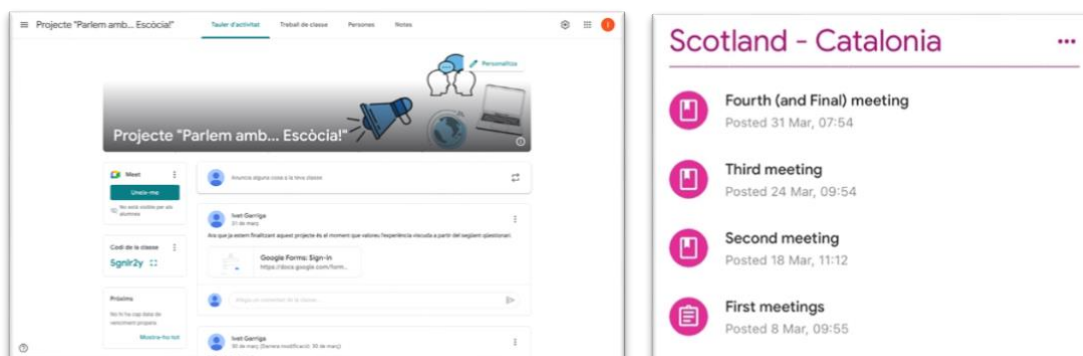


En relació amb l'exploració dels coneixements previs, els infants van omplir individualment un **qüestionari d'avaluació inicial** (*Annex 2.1.4 i Annex 3.1.4*), valorant de l'1 al 5 quin nivell de coneixement creien que tenien al voltant d'uns ítems específics: els primers més centrats en el coneixement de la L2 i els últims més enfocats en el coneixement de la tutoria entre iguals. En el cas dels infants de Catalunya, en general van marcar respostes força variades, sense una tendència molt marcada (*Annex 5.1*). En canvi, la majoria dels infants d'Escòcia tendien a ser força més optimistes amb les seves respostes, en què majoritàriament valoraven entre el 3 i el 5 tots els ítems, tret d'algun infant (*Annex 6.1*). La mestra d'aquest grup subratlla que les respostes podrien estar condicionades per l'excés d'autoconfiança estesa en el grup i que ella considera que sovint pot divergir de la realitat.

Pel que fa al **debat sobre les qualitats del tutor i del tutorat**, a Catalunya es va optar per fer primer una pluja d'idees en petits grups i posteriorment consensuar un llistat comú de tot el grup. Altrament, a Escòcia cadascú va anotar les qualitats que creia prioritàries individualment i després les van debatre oralment entre tots i totes. Els dos grups van coincidir força en la concepció que tenen sobre aquests dos rols. Per un costat, entre les qualitats més nomenades en referència al tutor, van destacar "paciència", "comprensió", "coneixement", "ser previsor/a", "respecte", "bondat" i "empatia"; i per l'altre, entre les qualitats designades al voltant del tutorat, van prevaldre "paciència", "escolta activa", "resiliència" i "acceptació dels errors". Tal com van apuntar les mestres que van dur a terme aquesta dinàmica, la posada en comú i retroalimentació entre els infants va permetre que aquests anessin construint i diferenciant conjuntament, de manera consensuada, quins haurien de ser els seus rols durant les trucades amb els companys i companyes de l'altra escola i, d'aquesta manera, sentir-se més confiades i més segures a l'hora de desenvolupar les tasques durant l'experiència.

Referent al **canal de comunicació** entre les mestres i l'alumnat, en un primer moment es va decidir crear una aula virtual, compartida entre totes les mestres i tot l'alumnat participant en el projecte, a partir de la plataforma Google Classroom, una eina que els dos centres ja utilitzen en el seu dia a dia. Ara bé, com que les escoles tenen dominis electrònics diferents, no es va poder realitzar com s'havia plantejat, de manera que es va optar que cada grup gestionés l'aula virtual de la manera que els resultés més eficaç. Així, a Catalunya es va crear una aula virtual exclusiva pel projecte (Gràfic 3) i a Escòcia es va optar per crear una assignatura dins de l'aula virtual ja creada amb anterioritat per a aquest grup (Gràfic 4). Durant l'experiència es va detectar que aquesta plataforma –

Google Classroom– va facilitar la comunicació directa entre mestres i alumnes, sobretot per compartir i organitzar tots els materials del projecte.



**Gràfics 3 i 4.** Captura de pantalla de l'entorn virtual compartit entre infants i mestres (Google Classroom). El de l'esquerra és de l'escola catalana, i el de la dreta de l'escola escocesa.

Respecte a la visualització de les **peces audiovisuals model** (*Annex 4.1*), en què s'escenificava un model de conversa, va permetre que els infants tinguessin un referent de com haurien de ser les trucades amb el seu company o companya de l'altre centre. De fet, tal com van verbalitzar alguns infants durant la valoració final del projecte, aquest modelatge els va ajudar a saber com s'hauria d'estructurar la conversa amb la parella i, per tant, conèixer les expectatives, sobretot de cara a la primera trobada virtual. A més a més, a partir d'aquesta peça es va fer un assaig de com es podria fer un bon retorn al company o companya, en el cas que es detectés alguna errada. Per fer-ho, es va comptar amb dos materials de suport més: una guia de correcció (*Annex 2.1.7 i Annex 3.1.7*) i un document de suport de conversa (*Annex 2.1.8 i Annex 3.1.8*), els quals podien utilitzar posteriorment com a suport durant les trucades.

Els objectius específics de les dues sessions de formació, estipulats a l'apartat 4.2 d'aquest mateix document (pàgina 16), que es detecta que es van assolir amb escreix, eren: (1) conèixer les bases de la tutoria entre iguals, (2) entendre quin és el paper a desenvolupar segons el rol de la parella en una tutoria entre iguals i (3) conèixer estratègies de correcció de textos orals (de menys a més ajuda). Tal com es detalla a l'apartat de conclusions d'aquest document, el tercer objectiu fa referència a l'acció de conèixer estratègies concretes, però la seva aplicació, com es va evidenciar durant les trucades, no es va aconseguir plenament.

## **5.2. Sessions de preparació i intercanvi virtual**

Posteriorment a la fase de formació, es van fer un seguit de sessions centrades a preparar i dur a terme les trucades entre els infants de Catalunya i Escòcia. Durant el mes de març de 2021, cada setmana es va fer una trucada, que estava emmarcada per un lema. Els lemes s'esmenten al punt 4.4.2 d'aquest mateix document (pàgina 18). En total es van realitzar quatre trucades, una per setmana.

En el plantejament inicial de la proposta es va establir que tant la preparació del lema com la trucada es durien a terme el mateix dia. Tanmateix, per imprevistos en el calendari escolar d'un dels centres, es va haver de reestructurar el calendari d'implementació i, en comptes de dur a terme la preparació del contingut lingüístic i les trucades el mateix dia, es van distribuir en dos dies diferents de la mateixa setmana. D'aquesta manera, per exemple, a l'escola catalana es va fer la preparació de les trucades els dimarts i les trucades els dijous, coincidint aquest dia amb l'escola escocesa.

Dels objectius establerts en el disseny de la proposta, tots van ser assolits amb gran mesura. Així i tot, tal com es confirma en apartats posteriors, la reflexió sobre els aprenentatges d'un mateix i dels altres és un propòsit que no es va assolir plenament.

Cada una de les sessions d'aquesta fase, tal com es preveia en el disseny, s'organitzava en tres parts diferents: previ a la trucada, la trucada i posterior a la trucada. A continuació es detalla com va ser el desenvolupament de cada una d'elles.

### **5.2.1. Previ a les trucades**

Prèviament a cada trucada, hi havia una primera part focalitzada a treballar el contingut lingüístic en la L2 de cada un dels lemes i hi havia una segona part per a preparar què exposarien oralment al seu company o companya de l'altra escola durant la trucada.

En el cas de l'escola catalana, l'encarregat de dur a terme aquesta part de preparació va ser el mestre d'anglès; i en el cas de l'escola escocesa, l'encarregada va ser la mestra-tutora del grup. De totes maneres, cada grup va comptar amb l'acompanyament d'una mestra de suport que també dominava la L2.

Cada sessió de preparació comptava amb un seguit d'accions que s'acompanyaven amb uns materials de suport, adjunts en els annexos<sup>7</sup>. Primer, tots els infants llegien la presentació de la temàtica o lema en què es basaria la trucada. Posteriorment, el grup es dividia en petits grups homogenis per preparar el contingut lingüístic del lema i la conversa a partir d'un vídeo de mostra, una guia de conversa i un document de vocabulari. Aquests recursos de suport havien de permetre als infants ser més autònoms durant la preparació. En primer lloc, les **peces audiovisuals de mostra** (*Annex 4.2*), que seguien la mateixa estructura que la guia de conversa, van servir de modelatge del discurs que haurien de fer durant la trucada. Aquest recurs, igual que en la peça audiovisual model utilitzada durant la formació inicial (*Annex 4.1*), va permetre que els infants es fessin una idea més entenedora de què haurien de preparar-se en cada trucada en concret i ser més autònoms. Així mateix, les **guies de conversa** i els documents de **vocabulari** havien de contribuir a fomentar aquesta autonomia i treball cooperatiu entre els infants. Durant l'elaboració de les guies de conversa, la major part dels infants van intentar resoldre primerament els dubtes entre el grup d'iguals, a partir del reforç mutu. Malgrat això, alguns reclamaven l'ajuda de la mestra per resoldre dubtes molt concrets, sobretot de vocabulari específic que no constava en el document pertinent.

Un altre aspecte a destacar durant la preparació és que en l'elaboració del discurs, a partir d'omplir la guia de conversa, alguns infants, sobretot de l'escola catalana, optaven per fer una transcripció fonètica d'aquelles paraules que els seria més difícil de pronunciar –per exemple, *haw ar you o may favorite* (*Annex 5.3.1* i *Annex 5.5.2*)– i, per tant, no se cenyien a les normes ortogràfiques, ja que no era precisament la finalitat d'aquesta activitat.

En últim lloc, pel que fa a la durada establerta per a les sessions de preparació –entre quaranta-cinc minuts i una hora–, els infants van poder desenvolupar gairebé totes les activitats plantejades amb satisfacció, però alguns no van tenir temps suficient, en més d'una ocasió, per poder assajar la trucada. A més, a causa de la reestructuració del calendari per imprevistos en un dels centres, el temps final per preparar les trucades va ser més limitat del que s'havia previst en un inici. Aquesta restricció de temps, com es corrobora en apartats posteriors, va tenir implicacions en la qualitat de la interacció entre els infants.

---

<sup>7</sup> Els materials de preparació per a cada lema o trucada es troben dins dels *Annexos 2.3, 2.4, 2.5 i 2.6* –per als infants de Catalunya–, dels *Annexos 3.3, 3.4, 3.5 i 3.6* –per als infants d'Escòcia; i també es comptaven amb peces audiovisuals de mostra. A l'*Annex 4.2* s'hi troben alguns exemples d'aquests vídeos de mostra.

### 5.2.2. Les trucades

L'intercanvi virtual entre els infants dels dos centres es va dur a terme a posteriori de cada sessió de preparació i constava de tres passos. Primer, un infant exposava la seva part en L2 i l'altre li feia un retorn. Després feien el mateix a la inversa –l'infant que havia fet el retorn passava a exposar la seva part en L2 i l'altre li feia un retorn–. Finalment, es donava un espai perquè els dos infants fessin comentaris o simplement s'acomiadessin.

En el cas de l'escola catalana, el mestre d'anglès i una mestra de suport s'ocupaven de gestionar el grup d'infants que feien la videotrucada en una aula (Gràfic 5), i la tutora s'ocupava de la resta d'infants en una altra aula. En el cas de l'escola escocesa, la tutora es feia càrrec de tot el grup d'infants, tant els que feien la trucada com els que s'esperaven a fer-la, tots junts dins la mateixa aula.



**Gràfic 5.** Disposició de l'aula durant les trucades a l'Escola La Maquinista. Autora: Ivet Garriga.

Amb motiu de la poca compatibilitat d'horaris entre els dos grups, sumada a la diferència horària, només es van poder estipular dos torns de trucades, cada un de quinze minuts. Això va comportar que els grups de cada torn fossin nombrosos (uns dotze alumnes per torn) i que, per tant, fos més complex de gestionar. Tanmateix, a mesura que anaven avançant les sessions, els infants estaven més familiaritzats amb la dinàmica de les trucades i cada vegada requerien menys suport de l'adult per resoldre problemes tècnics (connexió a la xarxa, accés a la trucada o qüestions de so).

Pel que fa als **lemes** per a cada una de les trucades d'aquesta proposta, les mestres col·laboradores van coincidir que eren significatius i que en alguns casos el vocabulari ja s'havia treballat anteriorment.

A part dels assumptes més organitzatius que s'han anat comentant, durant les trucades es va posar el focus a captar com eren les interaccions entre els infants. Per fer-ho, es va posar especial èmfasi a analitzar dos aspectes: d'una banda, l'estructura de les trucades i, per l'altra, el retorn del tutor. En relació amb el primer, tots els infants van seguir l'**estructura** de les trucades estipulada, tal com es pot comprovar en la mostra de videotrucades. Això podria ser gràcies a les guies de conversa, les quals facilitaven aquesta organització del discurs ja des de la seva preparació. No obstant això, la utilització d'aquesta guia de conversa i el poc temps de preparació que havien tingut va afavorir que els infants es refiessin en excés d'aquesta guia i, en la majoria dels casos, tendissin a llegir-la directament. Aquesta certa dependència de la guia provocava que, en alguns casos, el discurs fos més rígid, tal com es pot comprovar en alguna mostra. Per exemple, la majoria dels infants no es mostraven disposats a establir una conversa més enllà del que posa a la guia i s'acomiaden directament l'un de l'altre. Pel que fa al **retorn del tutor**, tot i haver fet un treball de preparació durant la formació inicial, la majoria dels infants donaven directament la resolució de l'error, en comptes de suggerir comentaris que suscités que el tutorat arribés a reflexionar sobre com corregir l'errada, tal com es pot veure en el següent fragment, extret d'una de les mostres de trucada, en què l'infant S és de l'escola escocesa i l'infant M és de l'escola catalana:

S: *Mi "afection" es jugar a futbol and vídeo...dugos.*  
M: *Am... Can you repeat please?*  
S: *Okay. Jugar a futbol and videougos.*  
M: *No se dice "and" is "y".*  
S: *Okay.*  
M: *And you speak this phrase it's "a mi me gusta jugar a futbol y los videojuegos", okay?*  
S: *Okay. Y la hago con with amigos... with amigos.*  
M: *Con mis amigos, vale?*  
S: *Yes.*

Ara bé, en alguns casos l'infant tutor també oferia la seva ajuda per desencallar alguna barrera, sobretot de pronunciació, que no permetia al tutorat continuar avançant.

També, durant les sessions de trucades, es va detectar que alguns infants tutors incentivaven la interacció amb la seva parella a partir del plantejament de preguntes, inspirant-se amb el model de “Possibles preguntes” del final de cada guia de conversa, les quals suscitaven a tenir un moment de conversa més autèntica, i menys pendent de seguir la guia. Tal com es pot comprovar en algun cas, els infants d’Escòcia van ser els que més tendien a utilitzar aquesta estratègia per impulsar que el tutorat es comunicés en L2 d’una manera més espontània.

A més, es va observar que els infants d’una mateixa aula es donaven ajudes pedagògiques entre ells i elles durant les trucades. Això es produïa sobretot quan la figura adulta estava ocupada i no podia atendre alguna demanada d’un alumne. Quan això passava, algun infant responia al seu company/a, proporcionant així una ajuda a partir de la interacció entre iguals dins la mateixa aula.

Finalment, i relacionat amb els **aspectes ambientals i de l’entorn**, una de les queixes més estesa entre els infants és el soroll que hi havia durant les trucades, que en alguns casos obstaculitzava la comprensió del diàleg entre les parelles. Les causes principals d’aquestes condicions desfavorables, sobretot en el centre escocès, són la falta d’espais i la manca d’un mestre de suport per dividir el grup d’infants en aules separades mentre feien les trucades, tal com s’assenyala a paràgrafs anteriors.



**Gràfic 6.** Fotografia d’un infant de Catalunya fent la trucada amb un infant d’Escòcia. Autora: Ivet Garriga.

### 5.2.3. Posterior a les trucades

Un cop finalitzada la trucada, segons el plantejament de la proposta, es va habilitar un espai perquè els infants reflexionessin sobre què havien après, a partir d'un diari d'aprenentatge<sup>8</sup>. Els dos grups, però, van materialitzar-ho de maneres diferents. Per un costat, la tutora del grup de Barcelona va optar per donar un espai en què els infants omplissin els diaris d'aprenentatge en suport paper. Per l'altre, la tutora del grup d'Aberdeen, va optar perquè els alumnes omplissin un formulari en línia just en acabar la trucada, ja que anaven més justos de temps.

En general, s'observa que els infants van fer més aviat descripcions sobre què havien fet en comptes de fer reflexions (*Annex 5.6*). En la majoria de casos, els infants tendien a descriure aspectes molt concrets que havien après de la llengua, sobretot referent a la pronunciació. Per exemple, una alumna manifesta: “[I’ve learned] how to pronounce cuatro personas, personalidad, mi madre (...)” (*Annex 6.6*); o una altra alumna comenta que “(...) he après dir la meva família són quatre (...)” (*Annex 5.6*).

Per tant, aquesta és una evidència més per corroborar que en aquesta dinàmica l'alumnat va exercir una actitud molt poc reflexiva i profunda al voltant dels aprenentatges d'un mateix i dels altres, tal com ja s'apunta en apartats anteriors.

### 5.3. Sessió de valoració final

L'última sessió d'aquesta proposta estava destinada a fer una valoració final de l'experiència, cada grup amb les seves corresponents mestres.

Primer es van recuperar els qüestionaris d'avaluació inicial (*Annex 2.1.4 i Annex 3.1.4*) i el document de rols (*Annex 2.1.5 i Annex 3.1.5*) i es va preguntar grupalment si canviarien alguna de les coses que van marcar i escriure a la primera sessió del projecte. Després, cada infant va fer una valoració individual de l'experiència a través d'un formulari en línia. Finalment, es va fer un tancament de la proposta, deixant un espai perquè els infants compartissin amb tot el grup què s'emporten d'aquesta experiència.

L'activitat central d'aquesta sessió va ser la valoració individual del projecte per part dels infants, ja que va ser el moment en què van haver de reflexionar i ordenar com havien

---

<sup>8</sup> Els models de diaris d'aprenentatge de cada sessió es poden consultar en els *Annexos 2.3.4, 2.4.4, 2.5.4 i 2.6.4* –en el cas de Catalunya–, i en els *Annexos 3.3.4, 3.4.4, 3.5.4 i 3.6.4* –en el cas d'Escòcia–.



viscut aquesta experiència i quins aspectes creien que es podrien millorar. De fet, la informació extreta d'aquesta valoració és una evidència molt valuosa pel fet que és la valoració de la implementació del projecte per part dels agents que hi han estat implicats. A partir dels resultats d'aquesta valoració (*Annex 7.2*), a continuació s'exposa una breu síntesi de la informació que es va recapitular.

Generalment, els infants de Catalunya van puntuar més alt i positivament que els infants d'Escòcia en gairebé totes les preguntes del formulari. Pel que fa als rols, la majoria dels infants han valorat que han tingut tant l'oportunitat d'aprendre ensenyant (68% a Catalunya i 63,6% a Escòcia), com l'oportunitat d'aprendre d'un company/a (72% a Catalunya i 63,6% a Escòcia). En el cas d'aprendre ensenyant, és a dir, quan desenvolupaven el rol del tutor, indiquen que han tingut l'oportunitat d'aprendre perquè corregint han après noves paraules, han après com corregir de manera curosa i les eines que han desenvolupat els poden servir en un futur, entre d'altres. I en el cas d'aprendre d'un company/a, és a dir, quan han desenvolupat el rol de tutorat, els infants indiquen que han après perquè el company/a els ha corregit els errors i s'han proporcionat eines mútuament per resoldre dubtes, entre d'altres.

Pel que fa a aspectes de millora, entre el 88-100% a Catalunya i entre el 63,6-81,8% a Escòcia ha valorat positivament la millora d'aspectes com l'expressió i comprensió oral, l'aprenentatge de com detectar i corregir les errades d'un mateix, la capacitat d'expressar-se en una altra llengua, i la motivació i disposició per treballar.

En relació amb els recursos, la majoria dels infants valoren amb puntuacions altes tots els materials de suport.

I respecte a les reflexions finals, les propostes de millora més compartides entre els infants fan referència a la qualitat de les trucades (connexió a internet, so ambient...) i a la durada del projecte, que comenten que ha estat massa curt. Els elements que més destaquen com a positius de l'experiència són: el fet d'aprendre d'algú d'un altre país, conèixer gent nova i aprendre parlant amb gent de la seva edat. Alguns, fins i tot, comenten que gràcies a aquest projecte els agrada més practicar la L2.

Així doncs, en termes generals, la valoració final d'aquest projecte per part dels infants ha sigut molt positiva, tot i els matisos que s'han anat comentant, els quals es posaran en relleu i contrastaran amb més profunditat en el següent apartat.

## 6. Conclusions i propostes de millora

Un cop implementada la proposta didàctica dissenyada i exposat el recopilatori d'evidències, a continuació es fa un recull de les conclusions principals de la posada en pràctica i es desenvoluparan possibles propostes per millorar la proposta.

En primer lloc, durant les trucades, els tutors tendien a donar directament la resolució de l'error, en comptes d'oferir ajudes ajustades al tutorat, amb diferents nivells de bastida, tal com s'apuntava en el marc teòric. De fet, un dels propòsits durant les sessions de formació inicial va ser equipar els infants d'estratègies eficients per proporcionar l'ajuda ajustada a la zona de desenvolupament proper de l'infant tutorat. Ara bé, tal com s'ha comentat anteriorment, en alguns casos l'infant tutor, en comptes de corregir, feia incursions a partir de preguntes fora de guió que incentivaven al tutorat a comunicar-se d'una manera més autèntica i espontània. Aquests fets porten a plantejar-se que una possible proposta de millora seria que els infants, durant la seva formació com a tutors, poguessin preparar una part dels materials que treballarà el seu respectiu tutorat. Seria una manera d'anticipar-los i implicar-los encara més en el seu rol. També, una altra possible proposta per millorar aquest aspecte seria afegir activitats complementàries durant les sessions de preparació de cada lema, en què fos implícita també la preparació del rol del tutor, ja que en aquestes sessions prèvies a les trucades els infants només se centraven a preparar el discurs en L2 i, per tant, es focalitzaven exclusivament en el seu rol com a tutorat.

En segon lloc, i lligat amb el paràgraf anterior, el format sincrònic va ser una dificultat afegida que condicionava la interacció entre els infants. En una experiència exposada en el marc teòric d'aquest treball es prescrivia que la interacció en temps real podria ser més eficaç per garantir una retroalimentació precisa i ajustada (Topping et al., 2013). Tanmateix, en el cas d'aquesta proposta, s'ha detectat que el baix domini de la llengua podia suscitar que la interacció entre iguals no acabés de ser del tot fluida. Per prevenir aquesta possible barrera, una solució podria ser l'enregistrament de les trucades per tal que l'infant tutor pugui tornar a veure i escoltar el discurs del seu company/a tantes vegades com necessiti, per tal de detectar les seves errades d'una manera més acurada i així poder oferir un retorn més adequat i ajustat a les necessitats del tutorat. Això comportaria perdre el format plenament sincrònic, però les oportunitats d'aprenentatge dels infants probablement incrementarien.

En tercer lloc, el modelatge de les peces audiovisuals de model i de mostra ha estat valorat positivament per tots els agents implicats en el projecte. El fet de disposar de models d'exemple que mostren com s'ha de fer quelcom ha facilitat que els infants comprenguin l'acció a executar i com s'ha de dur a terme. De fet, aquesta tècnica podria ser una de les estratègies en què es podria haver format a l'infant tutor, per tal que la pugui utilitzar a l'hora de fer el retorn. Així, per a futures implementacions, es podria afegir el modelatge com a estratègia a ensenyar als infants durant les sessions de formació inicial.

En quart lloc, una de les situacions més comunes durant les trucades, ja comentada, era l'alt grau de dependència dels infants envers les guies de conversa i que provocava una certa rigidesa en la interacció. Aquest fet es podria atribuir al poc temps que van tenir, en general, per assajar el discurs o també a la metodologia emprada durant les sessions prèvies a la trucada. Una primera proposta de millora seria contemplar més sessions per preparar el contingut lingüístic de cada conversa. Una segona proposta de millora podria ser la creació de materials més centrats en el vocabulari, com podria ser una presentació o una dinàmica més verbal. Així, els infants podrien posar en pràctica la llengua a partir de la interacció i allunyar-se de la dependència envers els materials de suport en paper. A més, la diversificació dels tipus de materials podria facilitar aproximar-se als diferents estils d'aprenentatge presents a l'aula. I una tercera millora seria contemplar l'ús d'eines de consulta, com ara el diccionari en línia i/o traductor, tant a la preparació de la trucada com en el moment de fer la trucada, ja que són eines que podrien ser útils perquè els infants no tinguessin tantes barreres comunicatives a l'hora de preparar la conversa o d'interactuar amb el seu company/a.

En cinquè lloc, el diari d'aprenentatge és una eina que no va acabar d'oferir els resultats que es desitjaven, perquè les reflexions van ser poc profundes. Aquest recurs estava dissenyat perquè es fes servir després de cada sessió de trucada, que originàriament es componia de tres parts (previ a la trucada, trucada i posterior a la trucada); però, a causa dels canvis en el calendari, es va dividir tot en dos dies de cada setmana i, per tant, entre la part de preparació (previ a la trucada) i la part d'intercanvi amb la parella (trucada) hi havia un espai de temps massa gran per tenir una visió general del procés d'aprenentatge sobre aquella trobada. Així, per millorar-ne els resultats, una proposta seria estructurar el diari d'aprenentatge de tal manera que comportés un seguiment més detallat i seqüenciat per a cada part de la sessió de trucada. D'aquesta manera, en cas que hi hagi canvis en el calendari que suposin un distanciament entre cada una de les parts, el diari podria recollir l'experiència viscuda en cada part. Així, el diari s'hauria

d'emplenar un cop finalitzada la preparació de la trucada (previ a la trucada) i un cop feta de la trucada (posterior a la trucada). Una altra proposta de millora té a veure amb el paper actiu que haurien de tenir les mestres en aquesta dinàmica. Per això, seria convenient crear una pauta per a les mestres que detallés quines consignes haurien de donar als alumnes per suggerir-los quina és la finalitat d'aquest recurs i incentivar-los a fer una reflexió més acurada.

En sisè lloc, a nivell més organitzatiu, hi ha una sèrie d'assumptes que, de cara a una possible nova posada en pràctica, s'haurien de tenir en compte. Per un costat, la limitació horària per implementar el projecte, tal com ja s'ha comentat, va comportar que el temps de les trucades fos curt i, conseqüentment, que el nombre d'infants per torn fos excessiu pel nombre de mestres que es disposava. I per l'altre costat, la limitació de l'espai físic, sobretot per part de l'escola d'Escòcia, va condicionar la qualitat de les trucades, ja que hi havia molt soroll ambient a l'aula. Per tant, d'una banda, seria convenient preveure en el calendari del projecte un temps de marge per donar la possibilitat a disposar més dies per qualsevol imprevist i, d'altra banda, caldria que cada centre tingués en compte la disposició de mínim dos espais per dur a terme les sessions del projecte.

I, en setè lloc, les expectatives han pres un paper força rellevant durant la implementació del projecte. Tal com s'ha comentat a l'apartat anterior, en línies generals, els infants de Catalunya han puntuat més positivament la valoració final del projecte que els infants d'Escòcia. En canvi, aquests van ser els que van puntuar més alt el qüestionari d'avaluació inicial, que va ser el primer document que es va emplenar del projecte, just a la primera sessió. La mestra d'Escòcia va precisar que creia que els infants tenien unes expectatives massa altes sobre el seu nivell de coneixement de la llengua. A mesura que anaven avançant les sessions del projecte es va detectar que el nivell de castellà dels infants d'Escòcia era força més baix del que s'esperava. Tenint en compte això, es podria considerar que els infants d'Escòcia van començar el projecte amb unes expectatives altes –amb la idea que tenien un nivell elevat de coneixement envers la llengua– i finalment van adonar-se que tenien un domini de la llengua inferior del que preveïen en un inici. Això podria ser una possible raó del perquè les seves puntuacions a la valoració final del projecte són uniformement més baixes que les dels infants de Catalunya.

A mida de tall, aquest projecte assenta la base d'una proposta posada a la pràctica que pot posar-se a disposició dels centres, amb pautes de millora, i estendre's per tal de trobar maneres de mostrar com la diversitat, fins i tot quan l'accentuem buscant

diferències, no sols entre alumnes ni entre cursos o grups, sinó entre escoles i països, és una bona font d'aprenentatge. Així doncs, per tal de poder donar a conèixer i proporcionar una línia de continuïtat a aquest projecte, s'ha creat un [material divulgatiu](#)<sup>9</sup> adreçat a les escoles.

---

<sup>9</sup> <https://view.genial.ly/629230336bc63f001205b899/guide-projecte-parlem-amb-talking-to>

## 7. Consideracions finals

Aquest treball, des dels seus inicis, me l'he plantejat com una oportunitat per explorar i aprofundir en l'aprenentatge entre iguals, un dels instruments més eficaç per a l'educació inclusiva. Al llarg del grau s'han fet incursions a aquesta estratègia d'ensenyament-aprenentatge, però no amb la contundència que m'hagués agradat. Per això, la primera satisfacció en el present treball ha estat poder tenir un espai per aprofundir en aquesta qüestió. La segona satisfacció, com es pot entreveure al llarg del document, ha estat el privilegi de poder anar més enllà ideant una proposta didàctica innovadora que, literalment, "ha traspassat fronteres".

El fet de dissenyar i regular espais d'aprenentatge entre un centre de Barcelona (Catalunya) i un altre d'Aberdeen (Escòcia) ha estat una tasca complexa, però alhora molt enriquidora, sobretot per començar a participar com a mestra en la creació de projectes que parteixin de l'intercanvi entre iguals –en aquest cas, de diferents països– com a element generador d'oportunitats d'aprenentatge.

En relació amb el paper dels infants, la seva interacció amb els altres ha estat crucial per convertir les aules en espais d'aprenentatge on ells i elles mateixes no només aprenguin de l'adult, sinó també de les ajudes mútues que s'ofereixen, utilitzant les diferències com a mecanisme d'aprenentatge. Els infants s'han ajudat, però també han après a ajudar-se i, especialment en aquesta experiència, no han parlat només per ells, sinó perquè algú altre els entengui. Per tant, han desenvolupat estratègies comunicatives per fer-se entendre en un context multilingüe.

Al llarg de la carrera he tingut l'oportunitat d'adquirir i contrastar coneixements teòrics i pràctics bàsics en la formació d'una mestra. Ara bé, en aquest treball he tingut la possibilitat d'anar un pas més enllà i explorar les meves capacitats per innovar i ser crítica envers les pràctiques educatives. Tanmateix, un dels aspectes que més m'ha costat gestionar durant aquesta experiència ha estat acceptar que qualsevol proposta didàctica que dissenyem per un grup d'infants mai sortirà del tot perfecte per a tot l'alumnat, a causa de la diversitat inherent en qualsevol grup de persones. No tota proposta és vàlida per a tothom, i no per això la fa menys adient. De fet, ha estat tot un aprenentatge veure que allò que no ha funcionat com m'havia plantejat no invalida les coses que sí que han funcionat. Considero, doncs, que m'emporto una molt bona lliçó referent a aquest aspecte, perquè em fa corroborar, un cop més, que l'exercici de la

funció docent ha d'anar perfeccionant-se i adaptant-se constantment als canvis de la societat, cercant sempre la millora.

En conclusió, desitjo que el present treball contribueixi a aportar noves dades per a futurs projectes de tutoria entre iguals, per tal de continuar avançant cap a pràctiques educatives que ofereixin respostes innovadores a les necessitats i demandes de la societat.

## 8. Referències bibliogràfiques

Backer, L., Van Keer, H. i Valcke, M. (2012). Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education students' metacognitive knowledge and metacognitive regulation. *Instructional Science*, 40, 559-588.

Barbero, V. (2012). ¿Cómo acertar en la corrección?: Ventajas e inconvenientes de las técnicas de corrección de errores en la expresión oral. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 46, 17-30.

Blanch, S., Corcelles, M., Duran, D., Dekhinet, R. i 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.

Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C. i Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: a meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42, 39-55.

Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto y actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. A J. Ramos (coord.), *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido* (pp. 86-103). MCEP.

Camps, A. [coord.] (2006). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Editorial Graó.

Curriculum Review Group. (2004). Modern languages: experiences and outcomes. A A *Curriculum for Excellence*. Scottish Executive.

Departament d'Ensenyament. (2017). *Currículum d'Educació Primària*. Decret 119/2015, DOGC núm. 6900. Generalitat de Catalunya.

Duran, D. (2016). *Aprensensyar. Evidències i implicacions educatives d'aprendre ensenyant*. Horsori Editorial.

Duran, D. (2018). Aprendizaje entre iguales: Evidencias instrumento para la inclusión y aprendizaje del alumno que ofrece ayuda. A J. C. Torrego i C. Monge (Coords.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 173-199). Editorial Síntesis.



Duran, D. [coord.], Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Merino, E., Oller, M. i Utset, M. (2013). *Llegim i escrivim en parella. Un programa de tutoria entre iguals, amb implicació familiar, per a la competència lectora*. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Duran, D., Blanch, S., Thurston, A. i 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.

Duran, D., Flores, M., Oller, M., Thomson-Garay, L. i Vera, I.M. (2016). *Reading in pairs. Peer tutoring for reading and speaking in English as a foreign language*. Horsori Editorial.

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.

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

McLuckie, J. i Topping, K. J. (2004). Transferable Skills for Online Peer Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (5), 563-584.

Mominó, J. M., Sigalés, C. i Meneses, J. (2008). *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Ariel.

Monereo, C., Badia, A., Domènech, M., Escofet, A., Fuentes, M., Rodríguez, J. L., Tirado, F. J. i Vayreda, A. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a col·laborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Graó.

Shang, H. (2005). Email dialogue journaling: attitudes and impact on L2 reading performance. *Educational Studies*, 31(2), 197-212.

St. Joseph's R.C. Primary School. (octubre 2021). *St. Joseph's R.C. Primary Handbook*. [https://issuu.com/stjosephsprimary4/docs/st\\_joseph\\_s\\_update\\_2021-22](https://issuu.com/stjosephsprimary4/docs/st_joseph_s_update_2021-22).

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

Vilà, M., Balleteros, C., Castellà, J. M., Cros, A., Grau, M. i Palou, J. (2002). *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Editorial Graó.

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

## ANNEXOS

Per qüestions tècniques els annexos no s'han pogut introduir en aquest document. Tot i això, a través d'aquest [enllaç](#)<sup>10</sup> es pot accedir a la pàgina web on es presenta el projecte.

---

<sup>10</sup> Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals. *Parlem amb... Talking to...*  
<https://grupsderecerca.uab.cat/grai/node/14528>.