Andamiaje entre pares en e-tándem: actitudes y calidad de la interacción

Sonia Bailini
Università Cattolica del Sacro Cuore (Milán)

1. Marco teórico y metodología de investigación

En esta comunicación se presentan los resultados de un estudio cuyo propósito era observar si y en qué medida se podía mejorar la calidad de la interacción en e-tándem entre aprendientes de lenguas afines interviniendo en algunas de las actitudes que caracterizan el andamiaje entre pares. El marco teórico de referencia es el de la teoría sociocultural aplicada al aprendizaje de idiomas (Lantolf y Appel 1994; Williams y Burden 1999; Lantolf 2000; Lantolf y Thorne 2006) desde cuya perspectiva el andamiaje (*scaffolding*) es un tipo de interacción que se concretiza a través del diálogo colaborativo en que un aprendiente más competente puede ayudar a un novato a tomar conciencia de sus dificultades lingüísticas y a desarrollar estrategias para resolverlas de manera autónoma.

Los datos y ejemplos de andamiaje en que se basa este estudio se han extraído de un corpus de interacciones en e-tándem entre 24 parejas de nativos/no nativos de español e italiano, cada uno de los cuales estaba aprendiendo la lengua del otro[1]. Los informantes habían adherido de forma voluntaria al proyecto y la formación de las parejas se hizo teniendo en cuenta el nivel de competencia en las respectivas LE, la compatibilidad entre estilos de aprendizaje, el grado de motivación y la edad. Los niveles de competencia se establecieron a través de una prueba que se suministró al comienzo del proyecto y que dio como resultado la siguiente repartición: 4 parejas de nivel A1; 7 de nivel A2; 6 de B1 y 7 de B2, con las que se formaron un grupo experimental (GE, 11 parejas) y otro de control (GC, 13 parejas). Para el análisis del andamiaje se utilizó la adaptación de la Escala de Lidz (1991)[2] elaborada por De Guerrero y Villamil (2000: 53) en la cual, por razones prácticas, se redujeron a diez las doce actitudes deseables del interlocutor más experto con respecto al novato.

1. *Intencionalidad*: intentar mantener la interacción, captar la atención del interlocutor y manifestar la voluntad de cumplir con el objetivo planteado.
2. *Significatividad*: destacar lo que se considera importante que el interlocutor observe, señalar las diferencias relevantes ofreciendo información detallada al respecto.
3. *Punto de vista*: intentar ver lo que se está haciendo con los ojos del interlocutor.
4. *Control de la tarea*: gestionar la actividad de manera que el novato llegue a solucionar el problema activando las estrategias necesarias.
5. *Aprobación*: mantener alta la autoestima del novato.

1. Todos los participantes estaban asistiendo a cursos oficiales de sus respectivas LE en sus países. Los informantes españoles procedían de dos centros: la Universidad de Salamanca (Filología Italiana) y la Escuela Oficial de Idiomas de Terrassa (Barcelona). Los italianos eran alumnos de español de la Facultad de Ciencias Lingüísticas de la Universidad Católica de Milán (Campus de Brescia).
2. La Escala de Lidz se basa en el concepto vigotskyano de Zona de Desarrollo Próximo y en los trabajos de Feuerstein sobre la evaluación dinámica y se refiere al andamiaje entre adultos y niños.

6. *Reto*: mantener la dificultad de la actividad dentro de la ZPD del novato: no demasiado fácil pero tampoco demasiado difícil para evitar el desánimo y la sensación de incapacidad.
7. *Diferenciación psicológica*: desplazar la atención de la figura del tutor experto a la del interlocutor-novato y evitar la competencia con éste.
8. *Sintonía*: entender la actitud y el estado de ánimo del novato y comportarse conforme a ello, intentando entrar en sintonía.
9. *Participación afectiva*: manifestar cariño hacia el novato y expresar participación en lo que se está haciendo juntos.
10. *Cambio*: comunicar al novato sus progresos y avances.

Cuadro 1. Simplificación nuestra de la Escala de Lidz (1991) ya adaptada por De Guerrero y Villamil (2000)

La experimentación tuvo una duración total de siete meses: en los primeros tres se observó en qué medida los comportamientos de los participantes reflejaban las actitudes deseables en la relación experto-novato enumeradas en la Escala de Lidz. En esta fase, tanto el GE como el GC recibieron sólo las instrucciones previstas por el método e-tándem (Hehmann y Ponti Dompé 2003) para la revisión mutua de los textos, que se sintetizan en el cuadro 2.

CÓMO CORREGIR EL TRABAJO DE MI COMPAÑERO
1. Corregir sólo los errores que me parecen más graves. 2. No corregir más de 5 o 6 errores en cada texto. 3. Marcar el error y la corrección con colores diferentes.

Cuadro 2. Instrucciones generales sobre la modalidad de corrección en tándem (GE + GC)

El gráfico 1 resume el grado de presencia de las actitudes deseables de la Escala de Lidz en las 24 parejas analizadas (GE + GC) en los primeros tres meses de interacción.

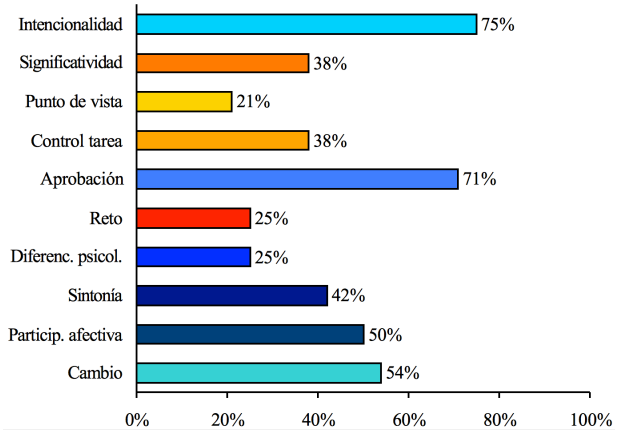

Gráfico 1. Características del andamiaje en los primeros tres meses de interacción (GE + GC)

Como se puede ver, se han detectado porcentajes bastante altos de intencionalidad (75%), aprobación (71%), participación afectiva (50%), cambio (54%) y sintonía (42%), es decir aquellas actitudes relacionadas más con la esfera interpersonal, las estrategias de cortesía y el compromiso hacia el aprendizaje de la LE. En cambio, los porcentajes relacionados con la capacidad de control de la tarea (38%), la significatividad (38%), la diferenciación psicológica (25%), el reto (25%) y la asunción del punto de vista (21%) indican la necesidad de orientar a los aprendientes hacia una mejora de las mismas, ya que la eficacia del andamiaje depende de su nivel de calidad. Con este objetivo, a partir del tercer mes se introdujo en el GE la variable indicada en el cuadro 3 y luego se comparó el andamiaje del GE con el GC en los últimos cuatro meses de interacción. Las cuatro sugerencias ilustradas en el cuadro 3 invitaban a un mayor control de la tarea de revisión a través de una selección cualitativa de los errores, cuyo objetivo era por un lado el de mantener la dificultad de la actividad de revisión dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) del compañero novato y, por otro, el de llamar la atención de los aprendientes sobre la forma (O'Rourke 2005; Ware y O'Dowd 2008; Doughty y Williams 2009) a través de la reflexión metalingüística contrastiva entre sus respectivas L1 y LE.

ALGUNAS SUGERENCIAS SOBRE CÓMO CORREGIR EL TRABAJO DE VUESTRO COMPAÑERO

Queridos alumnos:
he leído con cuidado vuestros textos de los últimos tres meses y ha sido un placer observar que os corregís de manera muy atenta y seria. Para ayudaros a mejorar la calidad de vuestro trabajo de corrección, os adjunto aquí algunas sugerencias:

Cuando corrijáis no penséis en cómo habríais escrito aquella frase, sino intentad guardar lo bueno que haya en el mensaje de vuestro compañero: si hay muchos errores corregid sólo lo necesario para que su frase resulte aceptable en vuestro idioma.

Seleccionad los errores más relevantes en el trabajo de vuestro compañero e intentad llamar su atención con alguna sugerencia para que aprenda a evitarlos.

Observad y marcad los errores más frecuentes de vuestro compañero y, al final de cada revisión, intentad escribir un pequeño comentario de alerta para que se fije en algunos aspectos concretos de vuestra L1. Por ejemplo: *"Haces a menudo este error... Recuerda que en italiano funciona así... mientras que en español.../ Recuerda que en español funciona así.... mientras que en italiano..."*

4. Observad los errores de vuestro compañero y preguntaos: ¿Por qué habrá cometido este error? ¿Hasta qué punto su lengua materna 'se ha colado'? Se trata de observar vuestra lengua a través de los errores de vuestro compañero y destacar los puntos de contraste.

Imprimid esta hoja y tened en cuenta estas sugerencias cuando corrijáis el trabajo de vuestro compañero. Quedo a vuestra disposición para cualquier duda o pregunta. Como siempre, os pido que me pongáis en copia a todos vuestros intercambios: sonia.bailini@unicatt.it

Cuadro 3. Variable orientada a la mejora de la calidad de la interacción

No se ha considerado significativo, para el objetivo de este estudio y dadas las características de los participantes, ofrecer pautas para el refuerzo de la actitud de diferenciación psicológica entre novato y experto, ya que los roles se alternaban continuamente y también porque, al tratarse de un estudio longitudinal en el que las parejas interaccionaron con regularidad a lo largo de siete meses, se perfirió dejar que cada una buscara su propio equilibrio. La idea de escribir un recordatorio para el compañero novato al final de cada actividad de revisión tenía la función de estimularlos a reflexionar en clave contrastiva y a verbalizar sus hipótesis sobre las causas de los errores.

2. Análisis de los resultados

El análisis de los resultados pretendía observar si las sugerencias que se les brindaron a las parejas del GE determinarían, en los cuatro meses siguientes, algún cambio con respecto a las cuatro actitudes en que se habían detectado más dificultades, es decir significatividad, control de la tarea, punto de vista y reto. La comparación de estos datos con los del GC permitirían observar si la intervención didáctica había llevado a una interacción más provechosa, cuyos efectos deberían mostrar un pasaje paulatino de la heterorregulación a la autorregulación, que se traduciría en un mayor control del proceso de producción escrita en la LE por parte del novato y en una menor necesidad de la ayuda (en forma de revisiones) del compañero experto. En el producto concreto de este proceso, o sea la interlengua, debería observarse una progresiva reducción de los errores de los aprendientes del GE con respecto a los del GC.

El gráfico 2 destaca que la capacidad de brindar información detallada acerca de los errores señalados pasó del 45% al 73% en las parejas del GE frente a un incremento tan sólo del 31% al 38% en el GC.

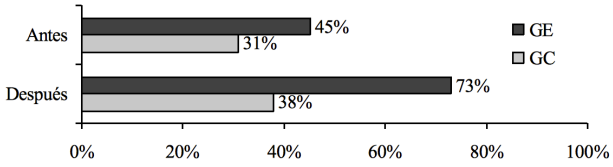

Gráfico 2. Evolución de la actitud de significatividad

A continuación se muestra un ejemplo del tipo de revisión que hacía una pareja del GE[3]:

> Conosci lo scrittore francese Marc Levy? Io non lo conoscevo fino a qualche mese fa, dunque **nella classe di** *a lezione di* francese dovevamo leggere uno dei suoi libri. Il libro si intitola "Et si c'était vrai..." e racconta la storia di Arthur, un architetto che abita da solo a San Francisco e che, in certo modo, per le situazioni della vita è **distinto della resta degli** uomini *diverso dagli altri* uomini. Una notte trova nel suo appartamento una giovane ragazza che si chiama Lauren, è medico e dice che **abita anche lì** *che abita lí anche lei.* Dopo fare delle ricerche, Arthur si convince che Lauren è un fantasma e che deve aiutarla a attra-

3. De este ejemplo en adelante marcamos en negrita el error y en cursiva la corrección.

versare nell'altro mondo. **Con la aiuta** *con l'aiuto* di Paul, il suo socio, che crede che Arthur è matto, **discopre** *scopre* che forse Lauren non è un fantasma. Ma non è neanche viva, perché sparisce come per **arte di magia** *per magia* e fa delle cose molto strane. Allora, cosa succede? Beh, non voglio raccontarti molto più per si non hai letto il libro e qualche giorno decidi di leggerlo. Solo posso dirti che i temi sono l'amore, le relazioni umane, il dolore **fronte alla perdita** *il dolore per la perdita* di una persona **che vuoi** *a cui vuoi* bene, la ricerca della persona amata e anche un tema tanto delicato com'è l'eutanasia. (Pareja 1, A2, GE, 4/5/09)

Como se puede observar, la revisora no corrige todos los errores presentes en el texto, sino que selecciona sobre todo los falsos amigos español/italiano (**classe* por *lezione*); los errores de interferencia léxica (**la aiuta*; **discopre'*; **per arte di magia*); los elementos asimétricos en los dos idiomas en los casos en que podrían modificar el sentido de la frase, como por ejemplo la posición del adverbio. De hecho la revisora corrige: *è medico e dice che abita *anche lì* pero no interviene en **solo posso dirti che* porque en este caso la posición del adverbio no crea ambigüedad en la comprensión del mensaje. Además, corrige el pronombre relativo en *la perdita di una persona *che vuoi bene*, traducción calco del español *la pérdida de una persona que quieres*. En cambio, no señala ni corrige el uso impropio de los marcadores *dunque*, **in certo modo* ni construcciones sintácticas típicas del español como **dopo fare delle ricerche*, *non voglio raccontarti *molto più per si non hai letto il libro* ni el uso inadecuado del verbo *attraversare*. Teniendo en cuenta que se trata de un nivel A2 en una etapa avanzada observamos que lo destacado por el compañero experto es perfectamente comprensible para el novato y se inserta en la ZDP de éste, mientras que la comprensión de las demás incorrecciones quizás no sería tan inmediata.

El recordatorio del revisor, como se ha explicado anteriormente, tenía la función de fomentar el control de la tarea a través de la reflexión en clave contrastiva LE/L1 y llamar la atención sobre los errores más frecuentes. Su introducción representó, sin duda, una invitación explícita a una corrección orientada más a la calidad que a la cantidad y determinó dos modalidades de retroalimentación: 1) dentro del texto, entre paréntesis, con ejemplos y comentarios que rompían la linealidad del mensaje; 2) al final del texto, en el que, sin embargo, se habían destacado los errores que se comentaban al final. Ofrecemos a continuación un ejemplo da cada una de ellas:

(1) [...] Claro, te estoy contando mi infancia en general, desde pocos años hasta 10, más o menos! **Quería mucho jugar** > *Me gustaba mucho jugar* con mi vecino, Michele [*Se entiende perfectamente pero has utilizado una construcción un tanto extraña [...] Para nosotros es más normal decir "Me gustaba mucho jugar", "Me encantaba jugar* [...] Cada día nos llamabamos **de** *desde la terraza* **y** *e* iniciabamos una nueva imaginaria aventura! *Cuando la letra 'y' va precedida de una palabra que empieza por 'i', se convierte en 'e', como en italiano 'ed' más o menos*. (Pareja 2, A2, GE, 23/3/09, en negrita los errores y en cursiva las revisiones y comentarios).

(2) [...] Uno de los últimos [libros] que he leído es 'Emma' de Jane Austen [...] Emma Woodhouse es una joven mujer que vive con su padre [...] y se va a la boda de Miss Taylor [...] con Mr Weston; está muy contenta porque es gracias a ella que los dos se han conocido y **han decidido de casarse.** [...] Emma está convencida que ella está enamorada del yerno del coronel y **se esfuerza de** enamorarse de Frank Churchill [....], mientras Mrs Weston **piensa que** Mr Knightley, el cuñado de Emma, **esté** enamorado de Jane, pero Emma no es feliz. [...]

Correcciones:

1. **han decidido de casarse:** lo correcto es quitar la preposición '*han decidido casarse*': el verbo 'decidir' es transitivo. No necesita preposiciones que introduzcan su complemento directo. Seguramente es una traducción del italiano '*hanno deciso di sposarsi*'.

2. **se esfuerza de enamorarse**: lo correcto sería *'se esfuerza en enamorarse'*. El verbo 'esforzarse' rige la preposición 'en': *esforzarse en alguna cosa*.

3. **esté***:* hay que cambiarlo por *'está'*: con el verbo 'pensar' se usa indicativo. (Pareja 3, B2, GE, 10/05/09)

Como se puede fácilmente observar, el recordatorio organizado por puntos es mucho más ordenado y eficaz porque obliga al destinatario a fijarse más en sus errores, ya que, para entenderlos, tiene que volver al texto.

La capacidad de control de la tarea de revisión es directamente proporcional a la calidad de la retroalimentación que cada revisor le brinde a su compañero; en otras palabras, cuanto más puntual, correcta y exhaustiva sea la revisión, mayor será la habilidad de control de la tarea. Al contrario, revisiones someras, en que se marca el error y se pone al lado la versión correcta, denotan una menor capacidad, que se reduce aún más cuando el revisor da explicaciones incorrectas acerca de una regla gramatical de su propia L1. Otro indicador de esta actitud es la marcación gráfica de los errores: cuanto más metódica (mismos colores o caracteres para señalizar el error y la versión correcta, misma posición de las correcciones, forma específica para el comentario, código de señalización de los errores) más fácil es de entender para el destinatario y, por tanto, más eficaz. Los datos muestran que en el período de tiempo que va del momento en que se introdujo la variable ilustrada en el cuadro 3 al momento en que terminó la recogida de datos hubo un incremento de la capacidad de controlar la tarea que se puede resumir de la siguiente forma (cuadro 4): 4 parejas del GE (36%) no cambiaron su nivel de control de la tarea mientras que 7 (64%) lograron mejorarlo; de éstas, 3 pasaron de un bajo nivel de control a uno medio y 4 de uno medio a uno alto. Como era de esperar, en el GC hubo una situación menos dinámica, ya que en 9 parejas (69%) no hubo ninguna variación, en 3 (23%) una mejora de un grado y en 1 (8%) una reducción del nivel de control de la tarea. A la luz de los datos analizados se puede afirmar que, por lo que atañe a esta actitud, la introducción de la variable dio un resultado satisfactorio.

ANTES	DESPUÉS	N° parejas GE	N° parejas GC
bajo	bajo	3	6
bajo	medio	3	3
medio	medio	1	3
medio	alto	4	0
medio	bajo	0	1

Cuadro 4. Evolución del grado de control de la tarea

El gráfico 3 muestra la evolución de la capacidad de asumir el punto de vista del novato en el GE y en el GC antes y después de la introducción de la variable.

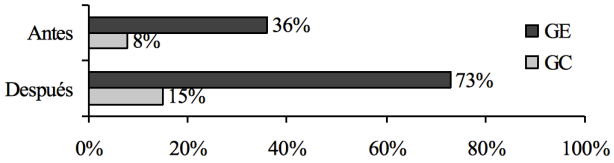

Gráfico 3. Evolución de la capacidad de asumir el punto de vista

Los porcentajes indican que en el GE se ha pasado de 4 a 8 parejas de un total de 11 capaces de asumir el punto de vista del compañero mientras que en el GC se ha pasado de 1 a 2 parejas de un total de 13: se puede concluir que, también en este caso, el estímulo surtió el efecto esperado. Vamos a ver a continuación algunos ejemplos de la capacidad de asumir el punto de vista del novato:

> [...] Per finire, hai un piccolo problema con gli accenti. È comprensibile per gli italiani, sopratutto all'inizio, perché voi non avete e noi, gli spagnoli, sembra che abbiamo molti. Adesso non è un vero problema, dunque il senso del testo si può capire bene, ma nel futuro è importante impararli perché in spagnolo ci sono parole che con e senza accento cambiano il suo senso. A continuazione hai una lista con alcune parole che cambiano il suo senso se metti o no l'accento. Forse non le capisci tutte, ma non è perché le impari, ma semplicemente come curiosità. Ci sono anche alcune frasi un po' divertenti! =)
>
> 1) ¿Vienes, vienés? 2) Tómate el tomate; 3) Domino el dominó; 4) El topo topó; 5) ¿Cabrá la cabra? 6) Sería seria; 7) Tenía tenia. Tutto è estratto da questo website http://www.juegosdepalabras.com/ (Pareja 1, A2, GE, 27/3/09).

En este comentario la revisora española explica la importancia de los acentos en español con respecto al italiano y, de manera jocosa, intenta sensibilizar a su compañera sobre los cambios de significado que conllevan. También es sensato que diga que no son imprescindibles para la comprensión del mensaje, pero puntualiza su función y su presencia masiva como un aspecto típico de la lengua española. Aun siendo de nivel A2, formula su mensaje en italiano, es decir en su LE, y también es apreciable que se haya documentado y le ofrezca a su compañera la dirección de una página web en la que pueda profundizar el tema. En algunos casos las llamadas de atención en clave contrastiva suenan como auténticas alertas:

> [nov. esp.]: **A me mi piace** [*o 'a me piace', o 'mi piace'*] molto 'El Lazarillo de Tormes, sai? Il 'Tormes' è il fiume di Salamanca, la città dove vivo e studio.
>
> [rev. it.]: Memo: in italiano non si può mai mettere due volte lo stesso complemento... non puoi dire 'a me mi piace...', 'gli ho preso a lui...' 'ti han portato a te...', mentre in spagnolo è usuale dire 'a mí me gusta...', 'le he comprado a Luca...' (Pareja 2, A1 GE, 30/4/09).

En otros, en cambio, la reflexión contrastiva se configura como una tutoría personalizada, resultado de una sincera voluntad de colaboración, como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

[nov. it.]: ¡Hola! He apreciado muchísimo tu mail =). Yo amo la música, es mi vida. [...] Yo no **se** *sé* **si te lo he** ya **dicho** *si **ya** te lo he dicho/si te lo he dicho **ya***, pero **sueno** *toco* la guitarra; canto también en un grupo musical, **sonamos** *tocamos* **canzones** *canciones* ya conocidas, en inglés; es sobre todo música rock, blues. Nos llamamos 'White Chicks', es un nombre muy **divertiente** *divertido* [...]

[rev. esp.]: En general, creo que tus errores se deben, sobre todo, a la influencia que el italiano ejerce en tu aprendizaje de español como lengua extranjera, ya que existen muchas similitudes entre algunos de los errores que cometes y su forma en italiano.

Por ejemplo, en **canzones** mantienes la **z** italiana pero añades la **s** para formar el plural español (**canzones** vs. *canciones*) [...]

Además, utilizas el verbo italiano *suonare* con un significado que en español expresamos con otro verbo: *Suonare* (IT) = *Tocar* (ESP): *Tocar un instrumento* = Suonare uno strumento [...]

Otro tipo de errores son los sintácticos donde también hay una clara influencia de tu lengua materna. Por ejemplo, en **si te lo he ya dicho**, haces una traducción, al parecer literal, de la frase italiana *se te lo ho già detto*. En español es *si ya te lo he dicho/si te lo he dicho ya.*

En definitiva, tus errores se deben sobre todo a la influencia del italiano. Lo único que te puedo aconsejar es que no traduzcas literalmente del italiano al español, es decir, que intentes pensar las estructuras sintácticas en español. Sé que es difícil, ¡pero estoy segura de que con tiempo, práctica y paciencia te saldrá aún mejor! :) (Pareja 1, A2, GE, 21/3/2009)

Todos los comentarios son acertados, correctos y puntuales. Además, su orden –primero los ortográficos, luego los léxicos y por último los morfosintácticos– refleja un trabajo articulado de organización de la información. También son significativas las sugerencias sobre posibles estrategias para evitar caer en los mismos errores en el futuro y la participación afectiva que se vislumbra en las palabras "Sé que es difícil, ¡pero estoy segura de que con tiempo, práctica y paciencia te saldrá aún mejor! :)" selladas con el emoticono final.

La última actitud que se quería potenciar era la capacidad de mantener la dificultad de la actividad de revisión dentro de la ZDP del novato, es decir aportar correcciones no demasiado fáciles pero tampoco demasiado difíciles para evitar, por un lado, la sensación de inutilidad de la corrección y, por otro, el desánimo y la sensación de incapacidad. El incremento de esta destreza está relacionado con la capacidad de seleccionar los errores no sólo según un criterio de frecuencia y comprensibilidad del mensaje, sino también teniendo en cuenta el nivel de competencia del novato. En nuestra opinión la dificultad mayor en el potenciamiento de esta habilidad está relacionada con el tipo de interacción nativo/no nativo en que el primero, que actúa de revisor, no es un profesional de la enseñanza y, por lo tanto, no sabe discriminar con exactitud el grado de dificultad que su corrección puede implicar para el novato. El riesgo es que éste no logre comprender todas las correcciones y se desanime. Por otra parte, la interacción entre iguales permite amortiguar esta sensación gracias a

una mayor desinhibición en la formulación de peticiones de aclaración explícitas y directas por parte del novato que si el tutor fuera un profesor, como se puede observar en el siguiente ejemplo:

> [nov. it.]: [...] espero que nos **divertiremos** mucho.
>
> [rev. esp.]: è meglio dire *'divirtamos'* mucho.
>
> [nov. it.]: ¿Por qué en el último e-mail me corregiste 'divertiremos' escribiendo 'divirtamos'? ¡No entendí!
>
> [rev. esp.]: In questo momento è difficile per me spiegarti questo motivo, però farò un disegno e te lo lascio. (Pareja 2, A2, GE)

Está claro que esta corrección es demasiado precoz para un nivel A2 y por lo tanto no logra insertarse en la ZDP del novato. En cambio, la revisión relacionada con las subordinadas del subjuntivo en el siguiente ejemplo, sacado de una pareja de nivel A1 al final del curso, destaca la voluntad de corregir lo indispensable para que la oración formulada por el novato llegue a ser aceptable en español y éste empiece a entender que no puede usar la preposición 'de' como en las oraciones implícitas del italiano:

> Mi casa es tu casa. Lo que te pido es **de** no hacer demasiado ruido por la noche porque hay otros vecinos. Te pido **todavía** *también* **de** mantener la casa limpia y **de** cortar el **prado** *césped* cada semana y **de dar el agua al prado** *regar el césped* y las plantas cada noche (Pareja 1, A1 GE, 3/7/09).

Una forma de matizar la posible sensación de incapacidad o dificultad excesiva consiste en un refuerzo en el uso de señales de participación afectiva y también en la comunicación de los progresos del novato por parte del compañero revisor. Además, la atmósfera de colaboración y ayuda mutua y el seguimiento constante de la interacción por parte del profesor-investigador contribuye al control de situaciones negativas debidas a correcciones muy por encima de la ZDP del novato.

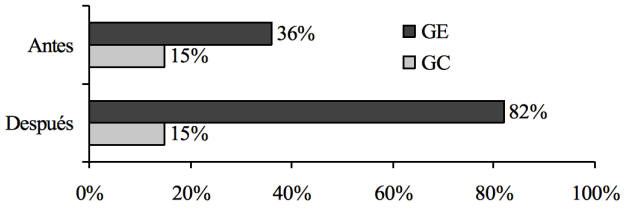

Gráfico 4. Evolución de la actitud 'reto'

Los datos del gráfico 4 muestran que las parejas del GE que llegaron a hacer correcciones capaces de activar la ZDP de sus compañeros pasaron de 4 a 9, mientras que en el GC no hubo ninguna variación al respecto. Este resultado es, en nuestra opinión, especialmente significativo porque destaca que, para que el andamiaje sea eficaz, es fundamental que logre activar la ZDP de los sujetos involucrados en la interacción.

3. Conclusiones

El análisis de las actitudes deseables en el andamiaje entre pares durante los primeros tres meses de interacción en e-tándem entre aprendientes de español e italiano como lengua extranjera mostró que la presencia de algunas de ellas, especialmente relacionadas con la capacidad de seleccionar cualitativamente los aspectos sobre los que llamar la atención del novato, señalizarlos de manera adecuada, brindar una información detallada sobre los mismos y ofrecer una retroalimentación capaz de activar su ZDP se manifestaban con porcentajes inferiores al 40% por lo que atañe a *significatividad* y *control de la tarea*, y que bajaban respectivamente al 25% y al 21% cuando se trataba de dar input que constituyeran un *reto* para el destinatario o de asumir su *punto de vista*. La variable que se introdujo en el GE a partir del tercer mes de interacción permitió incrementar sensiblemente la presencia de las cuatro actitudes mencionadas arriba hasta llegar a porcentajes entre el 60% y el 80% en todas ellas, lo que repercutió en un andamiaje de mayor calidad y eficacia que el dejado a la libre iniciativa de los aprendientes, como se observó en el GC. Los resultados relacionados con los informantes pertenecientes a este grupo muestran una evolución mínima en tres de las cuatro actitudes deseables, ninguna en la capacidad de activar la ZDP del novato y una reducción de la capacidad de control de la tarea. Esto permite afirmar en primer lugar que se puede intervenir pedagógicamente para corregir y re-orientar las actitudes que caracterizan el diálogo colaborativo entre pares y, en segundo lugar, que el andamiaje entre iguales tiene un potencial muy superior al que se le suele atribuir, ya que, si oportunamente monitorizado y dirigido, puede entenderse no sólo como un recurso facilitador del aprendizaje de una lengua extranjera sino también como una modalidad provechosa de mejorar la calidad de la interacción orientada a la transmisión de conocimientos en distintos ámbitos profesionales.

Referencias Bibliográficas

BAILINI, S. (2012): *Interacción y desarrollo de la interlegua: e-tándem español-italiano*, Tesis doctoral, Universidad de Salamanca http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/121125 [consulta: 3/9/2014]

DE GUERRERO, M. C. M. y VILLAMIL, O. S. (1994): "Social-Cognitive Dimensions of Interaction in L2 Peer Revision", *The Modern Language Journal*, 78, 4, 484-496.

DE GUERRERO, M. C. M. y Villamil, O. S. (2000): "Activating the ZPD: mutual scaffolding in L2 peer revision", *The Modern Language Journal*, 84, 1, 51-68.

DOUGHTY, C. y WILLIAMS, J. (eds.) (2009) [1998]: *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*, Madrid: Edinumen.

HEHMANN, G. y PONTI DOMPE,' D. (eds.) (2003): *Apprendimento autonomo delle lingue in Tandem*, Torino: Trauben.

LANTOLF, J. P. y APPEL G. (eds.) (1994): *Vygotskian approaches to second language research*, Norwood NJ: Ablex.

LANTOLF, J. P. (ed.) (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.

LANTOLF, J. P. y THORNE S. L. (2006): *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language*

Development, Oxford: Oxford University Press.
LIDZ, C. S. (1991): *Practitioner's Guide to Dynamic Assessment*, New York: Guilford Press.
O'ROURKE, B. (2005): "Form-focused interaction in online Tandem learning", *CALICO Journal,* 22, 3, 433-466.
VILLAMIL, O. S. y DE GUERRERO M. C. M. (1998): "Assessing the impact of peer revision on L2 writing", *Applied Linguistics*, 19, 491-514.
VINAGRE LARANJERA, M. y MAÍLLO BELDA C. (2007): "Focus on Form in On-line Projects: Linguistic Development in E-mail Tandem Exchanges", C. Periñán Pascual (ed.) *Revisiting Language Learning Resources*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 91-112.
VINAGRE LARANJERA, M. (2008): "El desarrollo lingüístico y la corrección de errores en el aprendizaje colaborativo en línea", *Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, Barcelona. <http://www.encuentro-practico.com/recursos.html#cooperativo> [consulta: 3/9/2014]
VYGOTSKIJ, L. S. (1987) [1978]: *Il processo cognitivo*, Torino: Bollati Boringhieri.
VYGOTSKIJ, L. S. (1998) [1986]: *Pensiero e linguaggio: ricerche psicologiche*, Bari: Laterza.
WARE, P. D. y O'DOWD R. (2008): "Peer feedback on language form in telecollaboration", *Language Learning and Technology*, 12, 1, 43-63.
WILLIAMS, M. y BURDEN R. L. (1999) [1997]: *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid: Cambridge University Press.