El profesor como moderador del andamiaje entre pares

Sonia Bailini
Università Cattolica del Sacro Cuore, Milán

1. Marco teórico y metodología de investigación

La experiencia didáctica que se presenta se plantea observar el rol del profesor como moderador del andamiaje entre pares en un contexto de interacción en e-tándem. El marco de referencia es el de la Teoría Sociocultural aplicada al aprendizaje de idiomas (Lantolf y Appel 1994; Lantolf 2000; Lantolf y Thorne 2006; Williams y Burden 1999): desde esta perspectiva el andamiaje es una modalidad de ayuda mutua orientada al aprendizaje, 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. Desde el punto de vista didáctico, para la recogida de datos se ha optado por el método tándem (Hehmann et al. 1997; Hehmann y Ponti Dompé 2003) por correo electrónico: en este contexto de aprendizaje, la interacción verbal se da entre parejas de hablante nativo y no nativo cada uno de los cuales está aprendiendo la lengua del otro; por lo tanto los aprendientes alternan el rol de *experto* con el de *novato*. El andamiaje, es decir la reflexión metalingüística que surge de la ayuda mutua que se brindan al corregirse, su *hablar sobre la lengua* es, para el profesor, una oportunidad de observar cómo los aprendientes perciben, procesan y elaboran el *input* lingüístico de la LE y qué nivel de conocimiento declarativo tienen de su propia L1. Desde esta perspectiva la lengua –la LE y/o la L1– es al mismo tiempo *objeto de aprendizaje*, *vehículo de verbalización de hipótesis lingüísticas* e *instrumento de comunicación*. Estas tres funciones se han observado a partir de los criterios para el análisis del andamiaje de la Escala de Lidz (1991) según la adaptación de 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].

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.
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.

1. Se han excluido de este análisis las actitudes de *transcendence* y *sharing of experiences*. C. M. de Guerrero y O. S. Villamil (2000: 53).

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)

Cabe destacar, desde luego, que no se trata de atribuir al aprendiente *experto* el papel de profesor, sino más bien de estimular la reflexión metalingüística entre los participantes a través de la observación de sus respectivos *output*, sean ellos en forma de interlengua o de ejemplos de uso de la L1 de cada uno, los cuales, para el no nativo, se convierten en un *input* auténtico.

El análisis longitudinal de la interacción entre 24 parejas de aprendientes nativos/no nativos de español e italiano como LE, cuyo niveles iban del A1 al B2 del MCER (Bailini 2012) ha destacado que en el andamiaje entre pares dejado a la libre iniciativa de los aprendientes primaban las actitudes relacionadas con la esfera interpersonal (*intencionalidad*: 75%; *aprobación*: 71%; *cambio*: 54%; *participación afectiva*: 50%; *sintonía*: 42%) mientras que las actitudes orientadas a la reflexión sobre la lengua, como por ejemplo 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 (*significatividad* y *control de la tarea*) se manifestaban con porcentajes inferiores al 40%, que bajaban respectivamente al 25% y 21% cuando se trataba de dar *input* que constituyeran un *reto* para el destinatario o que mostraran la capacidad de asumir su *punto de vista*. Con el objetivo de mejorar la calidad de la interacción entre pares, a partir del tercer mes de observación, el profesor empezó a intervenir en el andamiaje de 11 de las 24 parejas (Grupo Experimental, GE) brindando estímulos concretos a la reflexión metalingüística, mientras continuó con ambos grupos (GE y Grupo de Control, GC) su trabajo regular de monitorización y moderación. La intervención orientada a la mejora de la calidad de la interacción determinó un incremento significativo de las actitudes de *significatividad*, *control de la tarea*, *punto de vista* y *reto* cuyos porcentajes alcanzaron entre el 60% y el 80% frente a una evolución mínima en los informantes del GC. Estos resultados destacan el papel fundamental del profesor aun en el andamiaje entre pares, aunque, evidentemente, su intervención es indirecta y adquiere un tono dialogante antes que prescriptivo y un enfoque inductivo antes que deductivo. En el apartado siguiente se presentan algunas modalidades de intervención del profesor orientadas a fomentar la calidad del andamiaje entre pares.

2. El profesor como moderador del andamiaje entre pares

La labor moderadora del profesor apunta a promover un andamiaje entre pares de mayor calidad y eficacia que el dejado a la libre iniciativa de los aprendientes con el objetivo de fomentar una interacción constructiva que les permita activar su Zona de Desarrollo Próximo de la manera más conforme a su ritmo y estilo de aprendizaje y a sus características individuales. La función del profesor consiste en promover la manifestación de aquellas actitudes de la Escala de Lidz que no se dan de manera espontánea para que los aprendientes pasen paulatinamente de la heterorregulación a la autorregulación. Esta trayectoria conlleva una progresiva adquisición de autonomía, que se desarrolla en dos niveles: por un lado a través del alcance de una mayor capacidad de organización, sistematización y control del propio proceso de aprendizaje de la LE; por otro, a través de una progresiva toma de conciencia de la importancia de su actuación como *expertos* para fomentar la autonomía en los *novatos*. Como *novatos* su grado de autorregulación aumentará cuanto más se reduzca la frecuencia con que acuden a la ayuda del compañero *experto* (o del profesor); como *expertos* su tarea será de la aprender a promover, en el compañero *novato*, el paso de la heterorregulación a la autorregulación, es decir encaminarlo a depender cada vez menos de su ayuda. En este contexto de aprendizaje la intervención del profesor se concretiza a través de una actitud orientativa, que invita a los aprendientes a la reflexión a partir de sus hipótesis y los estimula a conectar los conocimientos nuevos con los previos promoviendo una actitud colaborativa y responsable entre ellos. Las actividades moderadoras del profesor son de dos tipos: las relacionadas con la gestión de la interacción y las relacionadas con la reflexión metalingüística. Las primeras incluyen la monitorización del mantenimiento de la interacción entre los participantes, la promoción de una atmósfera colaborativa y el envío de propuestas de actividades en e-tándem; las segundas incluyen sugerencias sobre cómo mejorar la calidad de la retroalimentación, estímulos a la reflexión sobre la lengua y asesoría personalizada a petición de los aprendientes. A continuación vamos a ver algunos ejemplos de cada una.

2.1. Actitudes moderadoras relacionadas con la gestión de la interacción

Un aspecto importante del método tándem es la frecuencia y regularidad de los intercambios: la motivación a aprender una LE con la ayuda de un nativo no es de por sí garantía de continuidad de la interacción, aun cuando el compromiso se asume de manera voluntaria, la frecuencia mínima de los intercambios que se pide es de uno cada dos semanas y se les ofrecen puntos premio en la nota final del curso. Además, cuando el método tándem se convierte en un recurso para recoger datos útiles para la investigación, el profesor no puede conformarse tan sólo con juntar parejas de aprendientes según criterios preestablecidos (mismos niveles de competencia en las respectivas LE, estilos de aprendizaje compatibles, edad etc.), sino que tiene que ir monitorizando los intercambios y seguir motivando a los participantes para que mantengan el contacto[2].

2. Todas la comunicaciones del profesor se redactaban en español y en italiano y se les dejaba a los aprendientes la libertad de elegir el idioma en que formular sus reflexiones metalingüísticas. De acuerdo con los principios del tándem tenían que redactar textos tanto en su LE (como práctica de la lengua que estaban aprendiendo) como en su L1 (como ejemplo de *input* auténtico para el compañero no nativo).

La monitorización del mantenimiento de la interacción entre los participantes supone, por parte del profesor, la creación de un archivo de las comunicaciones que se intercambia cada pareja y un seguimiento de la frecuencia con que se envían textos: un contacto constante en el tiempo es índice de un buen grado de autonomía y responsabilidad en la gestión de la interacción, que, a nivel general, es lo que se pudo observar en la mayoría de las parejas. Sin embargo, la interrupción de la continuidad puede deberse a una sobrecarga de compromisos ajenos al aprendizaje de la LE, como se puede observar en el ejemplo (1) o a un bajón de motivación, como el ejemplo (2). Además, el seguimiento constante le permite al profesor detectar si la interrupción afecta a ambos miembros de una pareja, a tan sólo a uno de los dos o si es una tendencia algo más generalizada, lo que determina llamadas de atención más generales, como muestra el ejemplo (3).

(1) Prof.: Queridas M. y D.:
veo que desde el 17 de marzo no os habéis vuelto a escribir: ¿hay algún problema? Quedo a la espera de noticias vuestras...

M.: Cara Sonia,
vi devo chiedere delle scuse a tutte e due perchè sono stata io la colpevole di questa situazione [...] è che mi sono sucesse una cosa dietro l'altra (lavoro nuovo, malattie della famiglia, esami) che mi hanno impossibilitato avere a punto tutti i miei esercizi di lingua italiana [...].Vi prego: lasciatemi questa settimana e vi prometo che vi inviero tutto quello che non ho fatto prima. Mi dispiace tantissimo perche non vorrei che lo prendete come una manca di educazione, come se mi fregasse dal lavoro di tutte e due. Non è per niente cosí [...] Vi invio un abbraccio ed vi prometto una pronta risposta.

(2) Prof.: Querida L.:
me he dado cuenta de que le has escrito a A. tan sólo dos veces: ¿tienes algún problema? En caso de que ya no estés interesada en participar en el proyecto, te ruego que me lo comuniques. Si, en cambio, quieres seguir con ello, te recuerdo que el tándem necesita una comunicación más regular. Quedo a la espera de noticias de tu parte y, mientras, recibe un afectuoso saludo.

D.: Salve, mi rendo conto che la comunicazione non è stata costante come era da intento del progetto [...] le comunico che sono ancora interessata e [...] prometto anche a me stessa di impegnarmi molto di più per le settimane a venire. Grazie mille per l'interessamento, cordiali saluti. D.

(3) Prof.: Queridos alumnos:
ahora que los cursos han terminado, que los días soleados invitan al descanso y el estudio o el trabajo parecen más duros que de costumbre... no quisiera que os olvidarais del Proyecto Tándem, que *seguirá hasta mediados de julio* y que puede ayudaros a resolver dudas antes

de los exámenes. Sé que estáis todos muy ocupados, pero os ruego que sigáis escribiéndoos con cierta regularidad. [...] Os agradezco de antemano la colaboración y quedo a vuestra disposición para preguntas, dudas, aclaraciones...

El fomento de una atmósfera colaborativa entre los aprendientes es un elemento clave para el éxito del andamiaje entre pares. Aunque los datos mencionados en el apartado 1 muestran que las actitudes de *aprobación* (mantener alta la autoestima del novato); *sintonía* (entender la actitud y el estado de ánimo del novato y comportarse conforme a ello) y *cambio* (comunicar al novato sus progresos y avances) son las que más se manifestaron de manera espontánea, puede haber momentos en que uno de los dos miembros de la pareja tenga alguna dificultad y el otro no sepa cómo comportarse o determine involuntariamente una reacción negativa: al profesor, en estos casos, le corresponde intervenir para mitigar el surgimiento de un potencial conflicto, como se puede observar en el ejemplo (4), en que la intención de la aprendiente italiana de animar a su compañero español a escribir textos algo más articulados para practicar estructuras lingüísticas más variadas ha sido percibida como un reto excesivo, que ha determinado un sentimiento de desánimo:

(4) Apr. esp.: Ciao M., ieri ti mandai solamente la corezzione...Voglio scusarmi perché adesso sono troppo stanco. [...] Non posso capire le diferenze tra l'italiano e lo spagnolo perché non capisco niente. La veritá è che sono molto deluso per tutto. M., pensa che per scrivere questo testo ci metto due ore, è il frutto del mio sforzo [...] Il peggiore di tutto è che so che ciò che ti ho scritto è sbagliato [...] e non capisco la tua ultima frase, quella in cui mi dici di utilizare parole diverse perché non ne conosco altre. Va bene. Grazie per la tua pazienza. Ci sentiamo presto.

Apr. ital.: *Hola R., ¿Cómo estás? Creo que este cambio de cartas puede ser más útil, pero se necesita empeño y fuerza de voluntad... ninguno te pide de utilizar estructuras que no sabes, solamente de escribir textos diferentes y de no limitarte a hablarme de lo que haces cada día! Si no te sientes capaz de hacerlo no hay ningún problema, habla con la profesora!*

La aprendiente italiana comprende el estado de ánimo de su compañero, explica el motivo de su propuesta y lo invita a consultar con la profesora. Ella misma le pide consejo y en su mensaje se observa un sincero intento colaborativo y una conciencia clara del reto que la escritura en una lengua extranjera supone:

(5) Apr. ita: Sto cercando di trattare argomenti diversi nelle mie e-mail, mi rendo conto che sia impegnativo ma assolutamente necessario. R. ha invece una vita diversa, lavora e ha meno tempo, è spesso stanco e si sente deluso perchè non sta facendo grandi progressi. Sono d'accordo con lui, anche io speravo di essergli più utile, ma non posso farlo perchè riesce a scrivere testi solo sulla sua vita quoti-

diana, dice di non saper ancora utilizzare strutture più complesse. Cosa ci consiglia?

La intervención de la profesora apunta a reforzar la aprobación del trabajo de ambos y a mantener alta la autoestima de R. que se siente desanimado porque es muy exigente consigo mismo; es posible que la propuesta de M. haya tocado una tecla sensible y haya despertado un sentimiento latente de frustración. Por otro lado la profesora trata de explicarle la utilidad de intentar escribir textos de vario tipo y le ofrece un ejemplo de escritura a su alcance. Por último, invita la aprendiente italiana a ser algo menos puntillosa en sus correcciones para evitar un exceso de precisión innecesario y dañino, aunque involuntario.

(6) Prof.: Queridos M. y R.:
he leído vuestros últimos intercambios y quería deciros que aprecio mucho el esfuerzo que estáis haciendo para ayudaros mutuamente.

A R. quiero decirle que no se desanime con el estudio del italiano: es normal que, después de la primera fase de entusiasmo, uno empiece a darse cuenta de que no es tan fácil como parecía al principio... poco a poco irás produciendo textos un poquito más articulados, pero no puedes exigirte a ti mismo escribir textos como lo harías en español o en catalán... ni creo que sea lo que te pide M. Creo que quería decir que quizás escribiendo textos de temas diferentes podrían salir palabras y estructuras diferentes. Esto no significa que tengas que escribir textos complejos: por ejemplo, si le describes cómo es tu casa, puedes hacer práctica con estructuras como 'essere/c'è/ci sono' etc. además de practicar el léxico relacionado con el ambiente doméstico. Seguro que son cosas que están en las primeras unidades de tu texto de italiano y escribir te ayuda a consolidarlas.

A M. le sugiero que corrija sólo lo que realmente hace incomprensible el texto de R.: un concepto se puede expresar de mil maneras diferentes y cuando se corrige hay que respetar la autoría y sacar lo bueno que hay en ese mensaje. No es un reproche, pero comprenderás que no le hace gracia a nadie (y desanima mucho) ver en su texto muchas correcciones sin poderlas entender...

Bueno, os agradezco la participación tan activa en el proyecto: aquí me tenéis para cualquier duda o problema o sugerencia.

Las sugerencias de la profesora surten el efecto deseado: R. se anima a escribir textos diferentes y se da pautas para controlar su propio proceso de aprendizaje y M. lo felicita por el último texto que le ha enviado:

(7) Apr. ital.: Hola, ¿Has recibido la carta de Sonia?

Apr. esp.: Ciao M., [...] devo fare qualcosa diverso perché adesso capisco lo che vuoi dirmi sulle mie e-mail. Devo imparare altre tipi di parole, aggetivi, e conectori di frase... Sonia e M. avete ragione. Vi ringrazio per le vostre parole. Con l'italiano, come con tante cose, non voglio solo imparare, voglio parlare bene in modo che quando torno a Italia nessuno sappia che io sia straniero ma ci voglio tempo, molto tempo. Jaja. Mi capisci? Ah, mando un documento che modificherò ogni volta che apprenderò cose, però quando ci sono alcune cose cattiva me lo dici, va bene?

Apr. ital.: Bueno R.! Has escrito un texto muy interesante y correcto!

A veces la intervención del profesor sirve para garantizar que la voluntad de colaboración entre los dos miembros de una pareja sea equilibrada y auténtica. Es el caso de una alumna italiana que en vez de escribir un texto en su LE para que su compañera española se lo corrigiera, le envió una traducción automática del mismo. La profesora se dio cuenta y le envió un comentario que la invitaba a reflexionar sobre la inutilidad de su gesto no sólo para su propio aprendizaje de la LE sino sobre todo con respecto a su compañera, que tendría que revisar un texto que ni siquiera había escrito de su propio puño. El resultado, además de las disculpas, fue un poema sobre la amistad que la alumna italiana le escribió en español a su compañera española:

(8) Apr. ital.: Hola A. excusame para la respuesta de la otra vez pero quería igualmente responderte pero estabo muy mal para controlar todas las palabras en vocabulario [....] Me gusta escribir poesías...

Amistad es entre los sentimientos muy lindos para vivir,
porque da riquesa, emociónes y complicidad.
Los amigos caminan al lado y crecen junto
aunque recorren calles diferentes, aunque son distantes.
Amistad es frágil, serven años para construirla pero si un minuto para destruirla. Para esto es necesario respetar los amigos que te quieren bien con toda el alma, aceptando sus valores y sus difectos, sin juzgar y criticar pero simplemente apreciarlos para como son!

¿Te gustas? Espero haber escrito bien. ¡Hasta luego!

El refuerzo positivo también es un buen aliciente para que los aprendientes se sientan animados a seguir y aumenten su confianza y autoestima:

(9) Prof.: Queridas S. y T.:
quería felicitaros por vuestra participación en el proyecto tándem: estáis trabajando muy bien y aprecio mucho tanto vuestros textos como vuestras reflexiones sobre la lengua: ¡seguid así!

El método tándem prevé que los aprendientes intercambien cualquier tipo de texto que consideren útil para el aprendizaje de las respectivas LE; sin embargo, para animarlos a escribir cierto género textual o a utilizar determinadas estructuras o a practicar el léxico de un campo semántico concreto también se les pueden proponer actividades de escritura, de las cuales a continuación se ofrece un ejemplo:

(10) Prof.: Queridos alumnos:
os adjunto una propuesta de escritura para el Proyecto Tándem [...] Las propuestas de escritura han de entenderse como sugerencias para intentar usar palabras y estructuras variadas y, si no queréis escribir sobre el tema propuesto, podéis elegir otro: lo importante es que escribáis algo más que un simple mensaje e-mail. Si queréis, junto con el texto podéis mandarle a vuestro compañero alguna foto de cuando érais pequeños.

Ricordi d'infanzia. *Guarda queste foto: com'eri da piccolo/a? Racconta il ricordo d'infanzia che è rimasto più impresso nel tuo cuore.*	Recuerdos de la infancia. Mira estas fotos... ¿cómo eras de pequeño/a? Cuenta el recuerdo de tu infancia que más ha quedado grabado en tu corazón.



2.2. Actitudes moderadoras relacionadas con la reflexión metalingüística

Es evidente que la retroalimentación resultante de la corrección mutua entre pares no es comparable con la que daría el profesor, pero tampoco es esta su función principal que es, en cambio, la de promover la verbalización de las hipótesis y creencias de los aprendientes sobre el funcionamiento de la LE y la LI. No hay que sorprenderse, por lo tanto, si hay errores de interpretación o de descripción de normas y usos lingüísticos: la labor moderadora del profesor va encaminada a corregir estas creencias erróneas estimulando la reflexión sobre la lengua con una actitud dialogante y abierta. A continuación se presentan algunos ejemplos de este tipo de actividad.

El primer paso para sensibilizar al aprendiente tutor a destacar lo que se considera importante que el novato observe –es decir a hacer que la tarea correctora sea *significativa* según la Escala de Lidz– es brindarle sugerencias sobre cómo marcar los errores, dejando, sin embargo a su libre iniciativa la decisión acerca de cómo poner en práctica dicha recomendación:

(11) Prof.: Cuando corrijáis el texto de vuestro compañero, marcad con colores distintos tanto el error como vuestra corrección y NO borréis lo que él haya escrito, si no será más difícil para él/ella entender qué habéis corregido.

Apr.: Il tuo e-mail è bellisimo però ci sono alcuni errori. Indico in rosso il tuo testo e in colore giallo una possibile soluzione. Che ti sembra si facciamo un codice di colore per correggere i e-mail?

Apr. : En efecto yo también había pensado utilizar dos diferentes colores:
rojo: palabras o estructuras erradas
negro evidenciado de amarillo: solución
palabras o estructuras subrayadas: palabras o estructuras que pueden ser sustituidas con alternativas más correctas.

Otra sugerencia es recordarles que revisen los textos que han escrito poniendo especial cuidado en controlar sus errores más frecuentes, fijándose en correcciones anteriores o en algunos puntos concretos sobre los que se les ha llamado la atención:

(12) Prof: Cuando escribáis vuestros textos, acordaos de los errores que habéis analizado en las fichas de reflexión que os envié y sobre todo de las estrategias anti-error que habéis elaborado. Además, revisad el texto con cuidado antes de enviarlo: ¡estoy segura de que lograréis evitar muchos más errores!

También es importante estimularlos a destacar los errores idiosincrásicos del compañero y llamarle la atención con un pequeño recordatorio (*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...*")[3] en el intento de llevarlos, como tutores a un mayor *control de la tarea*.

Los estímulos a la reflexión sobre la lengua pueden concretizarse o bien a través de fichas de análisis a partir de fragmentos de interlengua a raíz de errores recurrentes que el profesor ha detectado durante la monitorización del andamiaje[4] o bien a través de preguntas encaminadas a corregir creencias incorrectas, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

(13) Apr. ital.: Hoy he ido a la clase de español y hemos hecho la conjugación del presente del subjuntivo. Los españoles lo utilizan más que nosotros, porque podemos alguna vez utilizar los infinitivos. Pero no he entendido este:
Spero che lei venga = Espero que ella venga
Ti ordino di aiutarlo = Te ordeno que lo ayudes

3. Para la versión completa de las recomendaciones orientadas a la mejora de la calidad de la interacción véase Bailini S., (2012) y (2015, en prensa).
4. Para consultar las fichas de reflexión metalingüistica, véase Bailini, S. (2012).

Pero, ¿cómo se traduce, por ejemplo, 'spero di poter venire' (cuando el sujeto es el mismo)?

Apr. esp.: 'Spero di poter venire' si traduce come: 'espero poder venir' (la diferencia es el relativo, puedes decir en subjuntivo 'Espero que pueda venir'). Nelli frasi dove c'è un relativo (cominciano per 'que' in spagnolo) dopo del verbo usiamo il 'subjuntivo' (ma il primo verbo sempre in presente).

Prof: Queridas A. y R.:
con respecto a vuestra última reflexión sobre las subordinadas del subjuntivo os invito a reflexionar sobre lo siguiente:
1. *Espero poder venir* - 2) *Espero que pueda venir*
¿Cuántos sujetos cumplen la acción de 'esperar' y de 'venir' en 1)?
¿y cuántos en 2)?
2. *Busco a una persona* ***que*** *me ayude* 4) *Espero* ***que*** *me ayudes*.
¿En cuál de las dos frases '**que**' es un relativo?
¿y en cuál es una conjunción que conecta la oración principal con la subordinada?

Aunque el método tándem promueve el trabajo autónomo, los aprendientes saben que pueden contar en cualquier momento con la ayuda del profesor, cuya presencia es discreta pero constante: el siguiente ejemplo hace referencia a una ficha de reflexión que la alumna había recibido anteriormente:

(14) Apr. ITA: Gentile professoressa Bailini,
Volevo chiederle se poteva aiutarmi a risolvere un mio dubbio a proposito del secondo esercizio [...] nella nostra scheda. Quando troviamo 'fui' in un esercizio sul completamento con le preposizioni, se la frase non è inserita in un contesto, è indifferente l'uso di 'a' o di 'en'? Esistono delle espressioni che si usano esclusivamente con una o con l'altra preposizione?

Prof: Gentile M. C.
provo a chiarire il tuo dubbio: quando trovi 'fui' la prima cosa che devi fare è chiederti se è usato con il significato di 'essere – fui' o con il significato di 'andare – andai'. Se è seguito da un luogo è sempre 'andai' e quindi vuole la preposizione 'a. Non troverai mai 'fui en', perché lo stato in luogo in spagnolo si esprime con il verbo 'stare' e quindi in questi casi si usa il verbo 'estar en'.
Es: Sono andato/andai a Madrid > Fui a Madrid (movimento verso un luogo)
Sono stato a Madrid > Estuve en Madrid (stato in luogo)
L'ambiguità e la difficoltà derivano dal fatto che in italiano possiamo dire 'sono stato a Madrid' con il significato di 'sono andato a Madrid', ma lo spagnolo è molto rigido in questo senso e vuole sempre

'a' per il moto a luogo e 'en' per lo stato in luogo; insomma, ricorda sempre 'fui a', 'estuve en'. Se hai bisogno di altri chiarimenti, non esitare a contattarmi.

Evidentemente este tipo de explicaciones adquieren un tono informal y un lenguaje sencillo, ya que su objetivo no es brindar una explicación gramatical completa sino aclarar la duda puntual que el aprendiente tiene, tratando de explicar la divergencia entre su L1 y la LE que origina la confusión.

3. Conclusiones

La experiencia que se acaba de presentar ha destacado las actitudes y tareas que configuran el rol del profesor en un contexto de interacción entre pares en modalidad virtual. La labor docente arranca de la observación del *output* y de las reflexiones metalingüísticas de los aprendientes con el objetivo de orientarlos para que tomen conciencia no solo de los rasgos idiosincrásicos de la LE que están aprendiendo, sino también de *cómo* están llevando a cabo ese proceso de aprendizaje. El papel del profesor es crucial y supone estar detrás de la escena y dejar que los aprendientes sean los protagonistas, brindándoles los instrumentos para que aprendan a actuar con éxito. Ya no se trata de transmitir conocimientos sino de favorecer el razonamiento, activar estrategias, promover la creación de conexiones entre lo nuevo y lo conocido para que los aprendientes lleguen a ese *saber hacer* al que aspiran siguiendo sus propias trayectorias de aprendizaje: la tarea del profesor será la de tenderles puentes, indicarles atajos, marcar caminos, ajustarse a su velocidad, para que lleguen paso a paso a su destino con la satisfacción del que aprende a andar.

Referencias Bibliográficas

BAILINI, S. (2015): "Andamiaje entre pares en e-tándem: actitudes y calidad de la interacción", *Actas del XXV Congreso ASELE: La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (Getafe, 17-20 de septiembre de 2014) (en prensa).

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: 5/9/2015].

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.

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

HEHMANN, G. PONTI DOMPÉ, D., BRAMMERTS, H., LITTLE, D. (eds.) (1997): *Guida per imparare le lingue in Tandem via Internet*, 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.
VILLAMIL, O. S. y DE GUERRERO, M. C. M. (1998): "Assessing the impact of peer revision on L2 writing", *Applied Linguistics*, 19, 491-514.
WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid: Cambridge University Press.