

La escritura y corrección de textos en una tutoría entre iguales, recíproca y virtual, para la mejora en inglés y español

Writing and correcting text through reciprocal and virtual peer tutoring, for improving English and Spanish

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-190

Silvia Blanch Gelabert

Mariona Corcelles Seuba

David Duran Gisbert

Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación. Barcelona, España.

Rayenne Dekhinet

Keith Topping

University of Dundee. School of Education, Social Work & Community Education. Departamento de Psicología de la Educación. Dundee, Escocia, Reino Unido.

Resumen

Este artículo presenta nuevos datos de investigación sobre un proyecto virtual de tutoría recíproca entre iguales para el aprendizaje y la mejora del español e inglés. Se emparejó a alumnos de entre 9 y 12 años de Escocia y Cataluña, de forma que cada alumno ejerciese de tutor de su propia lengua de otro compañero. Se pretendía que los alumnos mejoraran tanto su propia lengua (corrigiendo al tutorado) como la lengua extranjera (a partir de las ayudas de su tutor), mediante la tutoría recíproca entre iguales. Con una metodología que combina un estudio cuasiexperimental y un análisis cualitativo de los textos realizados, los resultados pretest y postest muestran mejoras estadísticamente significativas en la comprensión lectora (cuando los alumnos actúan como tutores) y en la expresión escrita (cuando actúan como tutorados) en los alumnos catalanes. Los alumnos escoceses mejoran solo en la expresión escrita (cuando actúan como tutorados). El análisis de los textos, especialmente de las ayudas que ofrecen los tutores, parece desvelar que el grado de ayuda ofrecido por el tutor repercute en las

oportunidades de aprendizaje del tutorado. De este modo, se crea una cierta paradoja que parece indicar que cuanto más ayuda ofrece el tutor, más oportunidades de aprendizaje tiene este y menos el tutorado; y viceversa: el tutorado aprende más cuando las ayudas son menos elaboradas –lo que conlleva menos oportunidades de mejora para el tutor– y la resolución del error requiere de su actuación. La resolución de la paradoja tiene que ver con las posibilidades de ajustar la ayuda andamiada, como se discute al final del artículo.

Palabras clave: tutoría entre iguales, aprendizaje entre iguales, enseñanza de la segunda lengua, tecnología de la información y la comunicación (TIC), escritura.

Abstract

This article presents new research data on a virtual project of reciprocal peer tutoring for learning and improving Spanish and English. Students aged 9 to 12 years from Scotland and Catalonia were matched to act as a tutor of their own language to his pair. It was intended that students improve both, their own language (helping the tutee), and a foreign language (through their tutor's help) through reciprocal peer tutoring. Through a methodology that combines a quasiexperimental study and a qualitative analysis of texts, pre-test and post-test results showed statistically significant improvements in reading comprehension (acting as tutors) and writing (acting as tutees) for Catalan students. Scottish students improved only part of their writing (acting as tutees). The analysis of the texts, especially of the support offered by tutors, seems to reveal that the level of support offered by the tutor affects the tutee's learning opportunities, creating a paradox because the results seems to indicate that when more support given, facilitates more learning opportunities for the tutor, but less for his tutee, and vice versa: the tutee learns more with less structured support –leading to lower opportunities for the tutor's improvement– where the correction of the error requires more efforts. The resolution of the paradox has to do with the possibilities of adjusting the scaffolding support, as discussed at the end of the article.

Key words: peer tutoring, peer learning, teaching a second language, information and communication technology (ICT), writing.

Introducción

Este artículo aporta nuevos datos de investigación sobre la tutoría recíproca y virtual entre iguales para la mejora del español y del inglés mediante la

escritura en segunda lengua (L2) y la corrección de textos en primera lengua (L1). Es bien sabido que en nuestros contextos multilingües es problemático utilizar esta terminología. Para muchos alumnos catalanes, el español no es la primera lengua, como tampoco lo es el inglés para algunos alumnos escoceses. Sin embargo, aceptando esta consideración, a efectos prácticos, en este artículo consideraremos el español como L1 y el inglés como L2 en el caso de los alumnos catalanes; y viceversa en los escoceses. En este proyecto, los alumnos catalanes desempeñaron el papel de tutores de lengua española de los alumnos escoceses revisando sus textos –enviados a través de una plataforma virtual– y ofreciendo ayudas para su mejora. De la misma manera, los alumnos escoceses desempeñaron el papel de tutores de lengua inglesa de los alumnos catalanes.

Los resultados del proyecto obtenidos en la investigación anterior, tanto en su análisis cuantitativo (Thurston, Durán, Cunningham, Blanch y Topping, 2009) como en el cualitativo (Durán, Blanch, Thurston y Topping, 2010), mostraron que los alumnos que participaron en el proyecto, a diferencia de los grupos de control, mejoraron en la competencia lingüística para ambos idiomas, aunque un análisis estadístico más profundo evidenció que las mejoras se produjeron especialmente en español. Una interpretación explicativa de la mejora sustancial de los tutores catalanes en lengua española apuntaba a la importancia del grado y el tipo de ayuda que ofrecieron estos, a diferencia de los escoceses. Los tutores catalanes proporcionaron ayudas más andamiadas que requerían una reflexión lingüística más activa, tanto del tutor como del tutorado. A pesar de la plausibilidad de esta interpretación, se concluyó que se requería un mayor análisis para evidenciar empíricamente la importancia de la formación inicial de los tutores si se quería potenciar esta tipología de ayudas más complejas. Para ello, se diseñó un segundo estudio, que presentaremos a continuación, en el que se introdujo una formación específica para los alumnos tutores con ese fin. La formación inicial de los tutores está vinculada con la calidad de la ayuda que luego ofrecerán a sus tutorados (Cohen, Kulik y Kulik, 1982). El objetivo de esta segunda investigación es conocer los efectos de estas ayudas entre iguales en la mejora de la competencia lingüística en ambas lenguas.

La investigación comparte los planteamientos constructivistas de la enseñanza y aprendizaje (Wertsch, 1993), así como los enfoques comunicativos y pragmáticos de la lengua (Milian y Camps, 2006). Ambos

coinciden en señalar la importancia de construir contextos significativos y auténticos de aprendizaje en los que se requiera una comunicación funcional, con una audiencia real para atribuir sentido a las prácticas y aprender a partir de la reflexión sobre estas. Sin embargo, tradicionalmente, en la escuela ha prevalecido un enfoque gramatical, centrado en ejercicios de ortografía y de sintaxis, más que en trabajos prácticos en los que la lengua se usa como un instrumento comunicativo para conseguir un propósito social real (Camps, 2003; Halliday, 1982). Por otro lado, no siempre ha sido posible establecer situaciones interactivas reales con personas nativas del país que obliguen a un uso contextualizado de la L2. En este sentido, la progresiva incorporación de los entornos virtuales (Mominó, Sigalés y Meneses, 2008) abre la posibilidad de establecer espacios de comunicación entre alumnos de diferentes países, potenciando contextos colaborativos de comunicación auténtica en L2 y de aprendizaje a partir de la interacción entre iguales.

Antecedentes y breve fundamentación teórica

En los últimos años, numerosas investigaciones se han centrado en el análisis de estos contextos de aprendizaje de la L2, mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y han concluido que los intercambios entre alumnos de distintos países pueden facilitar el aprendizaje y la construcción de conocimiento (Vinagre, 2010). El desarrollo de las herramientas tecnológicas ha dado lugar a lo que se ha venido a llamar TPALL (*technology for peer assisted language learning*), con ricas y variadas prácticas (Dekhinet y Topping, 2010). Estudios recientes subrayan la importancia de la calidad de la interacción como uno de los aspectos clave para el aprendizaje entre iguales (Storch, 2002).

En este sentido, destacamos la tutoría virtual como una modalidad de aprendizaje entre iguales que estructura las interacciones a partir de papeles asimétricos. La tutoría entre iguales consiste en que personas de grupos sociales similares ayudan a otras a aprender y aprenden ellas mismas al enseñar (Topping, 2000). Sin embargo, conviene organizar las interacciones entre los alumnos para que ofrezcan verdaderas oportunidades de aprendizaje. En el contexto escolar, la tutoría entre iguales se basa en la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica debido al papel que desempeñan (tutor y tutorado), en un

marco de relación planificada por el profesorado (Durán y Vidal, 2004). Esta modalidad de aprendizaje resulta muy indicada para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, tanto en L1 como en L2, especialmente cuando el aprendizaje se realiza mediante la escritura y la revisión de textos escritos (Durán, Blanch, Thurston y Topping, 2010).

El proyecto que aquí se presenta es una variante del *email dialogue journaling*, descrito por Shang (2005), pero en este caso entre estudiantes de diferentes países. También se asemeja a las prácticas conocidas como aprendizaje en tándem (Little et ál., 1999; Vinagre, 2010). Sin embargo, en este caso, en lugar de correo electrónico, los alumnos utilizan una plataforma virtual en la que cada pareja cuelga sus textos y las correcciones de estos.

Distintos autores (Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa y Martínez-Fernández, 2010; Dysthe, Samar y Westrheim, 2006; Storch, 2002) señalan que la revisión de textos por parejas ayuda a la reflexión sobre el proceso de escritura y a la mejora de la calidad de los textos. La revisión colaborativa, a diferencia de la revisión individual, comporta un mayor grado de correcciones y de transformaciones en el texto (Allal, 2000; Lindblom-Ylänne, Pihlajamäki y Kotkas, 2006) y permite ver el propio texto desde otra perspectiva (Yang, 2010). En este sentido, Cassany (2002) destaca que corregir textos de otros estudiantes desarrolla la autonomía, promueve la autorregulación, da oportunidades para la reflexión lingüística y permite al profesor centrarse en el proceso de escritura de sus alumnos. Además, cabe destacar que escribir para comunicarse con un compañero no es lo mismo que escribir para el profesor. Distintos autores (Camps, 2003; Cassany, 2002; Milian, 2003) coinciden en valorar el sentido de audiencia que conllevan las prácticas escritas entre iguales y el concepto de escritura como un proceso social de interacción y negociación de significados entre escritor y lector (Nystrand, 1989; Prior, 2006).

Desde los enfoques socioculturales, proporcionar ayuda dentro de la zona de desarrollo próximo es una función de la propia colaboración (Wells, 1999) que fundamenta la eficacia de la revisión por parejas en el aprendizaje de la L1, ya que el alumno, al realizar el papel de tutor –y por tanto de experto en L1–, debe revisar el texto del compañero y proporcionar ayudas ajustadas para mejorar su calidad. Este proceso exige el esfuerzo de aclarar sus propias dudas y reelaborar explicaciones ajustadas a su tutorado. Así pues, se parte de la idea de que enseñando al tutorado, el tutor también aprende (Cho y Cho, 2010; Cortese, 2005;

Roscoe y Chi, 2007). Por otro lado, la revisión por parejas también favorece el aprendizaje de la L2, ya que el alumno, en su papel de tutorado, reescribe su texto a partir de la retroalimentación inmediata y ajustada a sus necesidades que recibe por parte del tutor (Min, 2006; Nelson y Schunn, 2009, entre otros). Sin embargo, no todas las situaciones de revisión entre iguales resultan igualmente efectivas (Gibbs y Simpson, 2004; Gielen, Peeters, Dochy, Onghena y Struyven, 2010; Nelson y Schunn, 2009). La investigación en este ámbito alerta de las dificultades de ciertos alumnos para evaluar objetivamente a sus compañeros (Lindblom-Ylänne et ál., 2006). Los aspectos sociales entre la pareja, especialmente los relacionados con los conocimientos interculturales, también pueden dificultar la comunicación (Vinagre, 2005). Así pues, es necesario tener en cuenta la calidad de las ayudas o retroalimentaciones (Liang, 2010; Nelson y Schunn, 2009). Una revisión de estudios sobre la calidad de la retroalimentación (Topping, 2010) concluye que la retroalimentación no directiva es más eficaz para alumnos con competencias elevadas; en cambio, la elaborada es más adecuada para alumnos con baja competencia. Consecuentemente, se pone de manifiesto la importancia de la formación previa de los tutores (Min, 2006).

En síntesis, de los resultados de la investigación se deduce la necesidad de, por una parte, dedicar mayores esfuerzos a la formación de los alumnos tutores para que puedan ofrecer ayudas que promuevan la reflexión lingüística; y por otra parte, analizar y categorizar las diferentes tipologías de ayudas que ofrecen los iguales y su relación con la mejora de la competencia lingüística en ambos idiomas.

En la presente investigación se ha formado a los tutores para que ofrezcan una retroalimentación que aporte la ayuda mínima necesaria para que el tutorado, por sí mismo –o con los recursos a su alcance– pueda corregir el error y, por lo tanto, aprender de él. Así, se sugirió a los alumnos tutores que evitaran dar la respuesta construida o la solución directa al error y que, en cambio, ofrecieran ayudas que requirieran la participación activa del tutorado, como simplemente marcar el error (en el texto, en el párrafo, en la frase o en la palabra) o más guiadas, como marcar el error y dar una pista (recordar, cuestionar, informar o ejemplificar). Por último, también se subrayó la importancia de dar ánimos ante los avances y esfuerzos del compañero en el uso correcto de la segunda lengua.

Objetivos

El objetivo de la investigación es analizar si la tutoría recíproca entre iguales –entre alumnos de quinto y sexto de Primaria, de una escuela escocesa y una catalana– produce mejoras en la competencia lingüística de la L1 y L2 de todos ellos. Las preguntas que guían la investigación son las siguientes: ¿qué efectos tiene la tutoría recíproca entre iguales en la competencia de la primera lengua? ¿Leer críticamente el texto del tutorado y ofrecer ayudas para su mejora favorece el aprendizaje de la primera lengua? Para responder a estas preguntas se recogerán datos pretest y postest de competencia en la primera lengua. Se espera hallar diferencias estadísticamente significativas y, en el caso que esto suceda, se busca comprender los factores que pueden ayudar a explicar estos resultados a partir del análisis de los textos y la calidad de las ayudas ofrecidas por el tutor. ¿Qué efectos tiene la tutoría recíproca entre iguales en la competencia de la segunda lengua? ¿Redactar para un compañero tutor y recibir sus ayudas para la corrección mejora la competencia lingüística de segunda lengua? Se recogerán datos pretest y postest de competencia en segunda lengua. Se espera hallar diferencias estadísticamente significativas y, en caso que esto suceda, se busca comprender los factores explicativos a partir del análisis de los textos y del uso de las ayudas por parte del tutorado.

Metodología

Muestra

El proyecto contó con una muestra de 24 alumnos catalanes de sexto de Primaria y 20 alumnos escoceses de quinto de Primaria. Los participantes tenían entre 9 y 12 años. Se constituyeron parejas de alumnos, uno de cada escuela. Cada alumno desempeñó el papel de tutor de su lengua y de tutorado de la lengua extranjera, en un entorno virtual. Respecto al profesorado, tomaron parte cuatro profesores (dos por centro)

responsables de la enseñanza de las respectivas lenguas, que llevaron a la práctica todo el proyecto: formación inicial del alumnado, gestión de las sesiones de tutoría entre iguales y evaluación.

Diseño

La investigación opta por un enfoque múltiple que combina la metodología cuantitativa y cualitativa. Se utilizó la metodología cuantitativa para detectar si se producen cambios en la competencia lingüística en cada sujeto en la L1 y L2, antes de empezar el proyecto y después. La metodología cualitativa se emplea para interpretar qué mecanismos han podido influir en esos cambios. Es un estudio cuasiexperimental, sin grupo de control. Se optó por no utilizar grupo de control por tres motivos. En primer lugar, la primera generación de investigaciones de aprendizaje cooperativo ya mostró que este no era menos eficaz que otras metodologías (Johnson y Johnson, 2009), lo cual también se ha constatado para la tutoría entre iguales (Ginsburg-Block, Rohrbech y Fantuzzo, 2006; Roscoe y Chi, 2007). En segundo lugar, en el estudio que precede al presente se utilizó grupo de control y se mostró la eficacia del grupo de tratamiento frente al de control (Durán, Blanch, Thurston y Topping, 2010). Por último, esta decisión va en consonancia con el marco referencial, ya que se parte de una perspectiva ecológica. Las variables dependientes corresponden al aprendizaje de ambas lenguas, en expresión escrita en L2 y en comprensión lectora en L1.

Respecto al análisis del proceso interactivo de las parejas, en los intercambios escritos entre ellas, se consideran tres variables con respectivos niveles de análisis: tipología de los errores detectados, nivel de ayuda ofrecida para la corrección y la respuesta del tutorado ante la corrección del tutor. En el primer nivel, se categorizaron los errores en función de si atendían a morfosintaxis (artículos y conjunciones, puntuación, verbos, género y número, orden de palabras, preposiciones, y pronombres); ortografía (siguiendo a Gómez, 2002: letras, iniciales y sílabas); y léxico (uso apropiado de vocabulario). Para el segundo nivel del análisis, el grado de ayuda ofrecido por el compañero tutor, se emplearon siete categorías que se ordenan, en forma de andamiaje, de mayor a menor grado de ayuda: 1) Marca el error, ofrece la respuesta correcta y una explicación al respecto; 2) Marca el error y da la respuesta correcta; 3) Marca el error y ofrece una explicación que ayude al tutorado a corregir el

error; 4) Marca el error y ofrece alguna pista que ayude al tutorado a corregir el error; 5) Marca el error; 6) Da pistas; 7) Hace preguntas; 8) Pondera el esfuerzo y la mejora del tutorado. El último nivel de análisis textual examina si las últimas versiones de las composiciones incorporan cambios relacionados con la ayuda recibida por los tutores.

Procedimiento

Los alumnos se comunicaron mediante una plataforma virtual de la universidad de Dundee, con una clave de acceso individual. A partir de los resultados de las pruebas de competencias lingüísticas en la lengua propia, se crearon parejas compuestas por un alumno de cada país, con un nivel similar de competencia. Se explicó a los alumnos que cada uno de ellos actuaría como tutor de lengua de su pareja. Aprenderían enseñando al tutorado a mejorar sus textos y también gracias a las ayudas recibidas para mejorar los textos propios. Así, cada alumno debía escribir cinco textos en la lengua extranjera y mejorarlos a partir de las correcciones recibidas; a su vez, debía corregir los mensajes de su compañero en la primera lengua. Se formó a los alumnos para aprender a corregir los textos ofreciendo diferentes tipologías de ayuda.

Las escuelas trabajaron en el proyecto cuatro horas por semana durante cinco semanas. La instrucción de la tarea de escritura era sobre texto libre, aunque, si era necesario, los profesores ofrecían ideas temáticas o guías de vocabulario. La secuencia de trabajo fue a razón de un texto semanal: se escribía el texto, se enviaba, se recibía la corrección del compañero y se mejoraba para finalmente enviarlo al compañero tutor. Este proceso de producción del mensaje original, retroalimentación de corrección y mejora se repitió hasta que cada alumno había enviado un total de cinco textos en L2, cinco correcciones en L1 y cinco textos corregidos en L2.

Instrumentos y medidas

Para la recogida de datos de las dimensiones comentadas se utilizaron los instrumentos siguientes:

- Comprensión lectora en inglés. A los alumnos escoceses se les aplicó el test Performance Indicators in Primary Schools Primary 7 (Curriculum, Evaluation and Management Centre, 2004). La validez

de la prueba resultó en un alfa de Cronbach de 0,97 para una muestra de 642 alumnos; y de 0,818 en la muestra del estudio.

- **Comprensión lectora en español.** A los alumnos catalanes se les aplicó la prueba Evaluación de la Comprensión Lectora (Català, Comes y Renom, 2001), que plantea preguntas de comprensión sobre textos de diferentes géneros, con una fiabilidad α -20 de 0,83.
- **Composición escrita en segunda lengua.** Los alumnos llevaron a cabo una tarea de escritura libre consistente en redactar un mensaje para sus compañeros tutores y explicarles algo sobre sí mismos. El escrito se evaluó utilizando las fórmulas descritas por Wolfe-Quintero, Inagaki y Kim (1998), para obtener puntuaciones sobre fluidez (número de palabras por frase), precisión (errores por oración) y complejidad (cláusulas por frase). El mismo investigador analizó todos los textos. La confiabilidad intracodificador (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) fue de 0,95.
- **Análisis textual.** Se han analizado los textos de una muestra intencional de 19 foros, 13 pares y seis tríos (con diferentes tipos de logro), con un total de 102 textos en inglés (escritos por alumnos catalanes) y 88 textos en español (escritos por alumnos escoceses). El análisis de todos los mensajes en español e inglés lo llevaron a cabo dos investigadores. Para garantizar la fiabilidad se analizaron 38 textos (20%) y se obtuvo una confiabilidad intercodificadores total de 0,98 (Hernández et ál., 2006).
- **Entrevistas semiestructuradas.** Al final de la intervención, se realizaron entrevistas a 14 alumnos (siete en cada país), elegidos al azar de la muestra experimental, y a los cuatro profesores implicados para evaluar el valor pedagógico de la práctica en el aprendizaje de idiomas.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos para cada una de las dos preguntas que guían la investigación.

Comprensión lectora del tutor en L1

El primer objetivo de la investigación era constatar si desempeñar el papel de tutor, leyendo críticamente los textos del tutorado y ofreciendo ayudas para su corrección, tenía repercusiones en la competencia lingüística en la L1 del tutor.

TABLA I. Resultados comprensión lectora tutores (T) catalanes y escoceses

Tutores	N	Pretest media	sd	Posttest media	sd	t	g.l.	Sig. (bilateral)
T catalanes	28	15,29	5,76	19,07	6,24	-4,68	27	0,00*
T escoceses	23	11,43	4,05	12,13	3,87	-1,17	22	0,25

(*) $p < 0,01$

Los resultados de la prueba estadística T Test, para muestras pareadas en un intervalo de 95% de confianza, evidencian que los alumnos tutores catalanes mejoran significativamente la comprensión lectora en L1: $t(-4,68) = 0,00$; $p < 0,01$ y 27 g.l. Los escoceses, a pesar de que mejoran, no logran significación estadística: $t(-1,17) = 0,25$; $p > 0,01$ y 22 g.l. Cabe mencionar que la cantidad de textos sobre los que trabajaron los tutores de ambas escuelas fue muy similar, puesto que solo hubo un 12% de textos no enviados correctamente por parte de los tutorados escoceses y un 15% en el caso de los catalanes.

Se hace, pues, necesario recurrir al análisis del proceso para interpretar estos resultados a partir de cuatro elementos que pueden haber contribuido a la mejora significativa de los tutores catalanes: el nivel de reto del texto, la selección de errores básicos, el tipo de error corregido y el tipo de ayuda ofrecida por el tutor.

Nivel de reto del texto para el tutor

Los textos en español contienen una tasa de error de 10,23% (901 errores en 88 textos enviados). La tasa de error de los textos en inglés es más baja, 5,09% (520 errores en 102 textos enviados). Estos resultados evidencian que los textos en español tienen una tasa de error más elevada y, por lo

tanto, son más complejos de corregir. Corregir textos con muchos errores supone un mayor reto para el tutor, que debe identificar las ideas básicas y conectarlas para poder atribuir sentido al texto, tal como comenta un profesor en la entrevista: «Había frases que no se entendían, no había desde dónde cogerlas, y entonces me pedían mucha ayuda y les decía: es que yo tampoco sé qué quiere decir» (profesor catalán 1, pC1). Este mayor esfuerzo realizado por los tutores catalanes puede haber contribuido a una mejora en la competencia en la L1, a diferencia de sus compañeros escoceses, que trabajaban con textos que tenían la mitad de errores.

Decisión del tutor sobre la selección de errores

La elevada tasa de errores en los textos en español crea un mayor reto potencial a los tutores catalanes, que seleccionan corregir 613 errores de los 901 posibles, es decir, un 68,04%. Sin embargo, a pesar de que los textos en inglés contienen la mitad de errores, los tutores escoceses seleccionan 341 errores de los 520 posibles, lo que significa un 65,68%. En la entrevista, una profesora catalana comenta: «Creo que las correcciones las han hecho mejor los escoceses que nosotros, porque ellos han seleccionado más los errores. Nosotros les teníamos que decir a nuestros alumnos que no lo corrigieran todo, porque lo querían corregir todo» (pC2). A pesar de que el porcentaje de corrección de errores es similar en ambas escuelas, en términos absolutos, los tutores catalanes seleccionan casi el doble de errores para corregir.

Tipo de error corregido por el tutor

Constatado que los tutores catalanes seleccionaron más errores para corregir, veamos a continuación el tipo de errores seleccionados por los alumnos de cada escuela.

TABLA II. Tipo de errores detectados por los alumnos tutores

Errores		Tutores catalanes frecuencia	Tutores escoceses frecuencia	Ejemplos
	Artículos y conjunciones	149 (43,82%)	18 (14,40%)	Hay rio
Morfosintácticos	Puntuación	50 (14,71%)	20 (16,00%)	Cómo es tu barrio?
	Verbos	26 (7,65%)	37 (29,60%)	Dundee es en el noreste de Escocia
	Género y número	83 (24,41%)	21 (16,80%)	Hay un <i>pequeña</i>
	Orden de palabras	5 (1,47%)	10 (8,00%)	It's hasn't got <i>center comercial</i>
	Preposiciones	12 (3,53%)	15 (12,00%)	Build a hut on a tree
	Pronombres	15 (4,41%)	4 (3,20%)	<i>My llamo</i>
Ortográficos	Fonemas	139 (66,51%)	95 (77,24%)	I've got one <i>dinningroom</i>
	Acentos	44 (21,05%)	—	¡Adios <i>harry!</i>
	Mayúsculas	26 (12,44%)	28 (22,76%)	Vivo en <i>escocia</i>
Léxicos	Vocabulario	64 (100%)	93 (100%)	It's <i>got five urbs</i>
Total errores morfosintácticos		340 (55,46%)	125 (36,66%)	
Total errores ortográficos		209 (34,09%)	123 (36,07%)	
Total errores léxicos		64 (10,44%)	93 (27,27%)	

Los tutores catalanes corrigen más errores de morfosintaxis (55,46% de sus correcciones, frente al 36,66% de sus colegas escoceses), concretamente de artículos y conjunciones, y género y número. Si bien en la ortografía los tutores de ambas escuelas parecen tener un comportamiento similar, donde nuevamente aparecen diferencias notables es en la detección de errores léxicos, en la cual los tutores escoceses prestan el doble de atención que los catalanes.

Parece que la corrección del tutor centrada principalmente en la morfosintaxis y en aspectos de coherencia y cohesión textuales puede estar vinculada a una reflexión lingüística más profunda y, por lo tanto, este tipo de corrección puede ofrecer más oportunidades de aprendizaje al tutor en L1.

Tipo de ayuda ofrecida por el tutor

El tipo de ayuda ofrecida por los alumnos tutores se considera una oportunidad metalingüística y de aprendizaje en L1. Una vez seleccionado el error, el tutor ofrece retroalimentación al tutorado para que lo corrija. A pesar de que en la formación inicial se instruyó a los alumnos para que ofrecieran el mínimo grado de ayuda posible, para que el tutorado corrigiera por sí mismo el error, los tutores elegían el grado de ayuda en cada error. La ponderación (comentarios valorativos del texto del tutorado) se considera la forma mínima de ayuda para la corrección del error, mientras que –en el otro extremo– marcar el error, explicar cómo subsanarlo y ofrecer la respuesta correcta, es la forma máxima de ayuda.

TABLA III. Grado de ayuda ofrecida por los alumnos tutores

Andamiaje de la ayuda del tutor	Tutores catalanes	Tutores escoceses	Ejemplos
Pondera	63 (9,32%)	54 (13,67%)	<i>I enjoyed reading about your dog. Well done!!!!!!</i> ;
Pregunta	3 (0,44%)	30 (7,59%)	<i>Is this right?</i>
Da pista	29 (4,29%)	5 (1,27%)	« <i>What is you name father</i> » (<i>is this the right way about</i>)
Marca	33 (4,88%)	44 (11,14%)	El tutor subraya la palabra; también lo hace escribiendo: « <i>Fíjate en la primera línea, en la segunda palabra</i> ».
Ayudas parte alta del andamio	128 (18,93%)	133 (33,67%)	
Marca y da pista	422 (62,43%)	194 (49,11%)	En la quinta línea falta un artículo.
Marca y explica	56 (8,28%)	27 (6,84%)	<i>At the end of a list don't put a comma.</i>
Marca y da la respuesta	68 (10,06%)	39 (9,87%)	En la quinta frase el posesivo y el nombre van en plural
Marca, explica y da la respuesta	2 (0,30%)	2 (0,51%)	Delante de 'casa' has de poner 'una'. Los nombre comunes siempre llevan un artículo antes.
Ayudas parte baja del andamio	548 (81,07%)	262 (66,33%)	

Si comparamos las actuaciones de ambos tutores respecto al grado de ayuda ofrecida a los tutorados, vemos que los escoceses tienden a ponderar, preguntar y marcar más que los catalanes. Los tutores catalanes, en cambio, ofrecen más pistas y sobre todo marcan y dan pistas en conjunto. Si de una forma gráfica agrupamos los ocho grados diferentes de ayuda en dos segmentos, podemos notar que los tutores escoceses ofrecen sus retroalimentaciones en la parte alta del andamio, es decir, se trata de un menor nivel de ayuda directa (con un 33,67% de las actuaciones, frente al 18,93% de los catalanes). Los tutores catalanes, sin embargo, tienden a ofrecer más retroalimentaciones en la parte baja del andamio, es decir, con más ayuda directa (con un 81,07%, frente al 66,33% de los escoceses). Tal como constata esta profesora catalana:

Corregir los ha ayudado mucho, sobre todo después de ver cómo escribían en castellano los niños de Escocia, y realmente han visto las dificultades que ellos tienen y se han dado cuenta de que ese castellano no era correcto y ellos han podido, dando bien o mal las pistas, han podido reflexionar (pc2).

Ofrecer retroalimentaciones más detalladas, con ayudas más directas, parece explicar el mayor aprendizaje de los alumnos catalanes, en su calidad de tutores de español; para ellos, el reto que supone la revisión de sus propios conocimientos es mayor; buscan información metalingüística y ofrecen el máximo nivel de ayuda para la corrección del error. Todo ello implica el riesgo –que luego se abordará– de que este tipo de retroalimentación en la parte baja del andamio disminuya las oportunidades de aprendizaje de los alumnos tutorados, que no necesitan buscar o corregir por ellos mismos el error porque esa tarea –justamente la que ofrece entrar en el proceso de aprendizaje– ya la ha hecho el tutor.

Expresión escrita del tutorado en L2

La segunda pregunta que guía la investigación concierne al efecto que el papel de tutorado tiene en la mejora de la expresión escrita, por el hecho de que el tutorado debe redactar un texto auténtico, dirigido a un compañero, y recibir de él ayudas para la corrección de sus errores.

TABLA IV. Resultados pretest y postest de la composición escrita en L2 para tutorados catalanes (TC) y escoceses (TE)

Tutorados	N	Pretest Media	SD	Postest Media	SD	t	g.l.	Sig. (bilateral)
TC fluidez	29	68,55	42,92	111,66	74,66	-4,64	28	0,00*
TE fluidez	23	57,63	22,26	58,12	14,86	-6,52	22	0,52
TC precisión	29	8,06	4,56	5,17	3,82	3,37	28	0,00*
TE precisión	23	9,42	10,24	3,01	2,57	31,35	22	0,05*
TC complejidad	29	0,21	0,77	0,69	1,49	-2,46	28	0,02*
TE complejidad	23	1,25	1,82	1,18	1,36	1,42	22	0,88

(*) $p < 0,05$

De los resultados de la prueba estadística T Test para muestras pareadas, en un intervalo de 95% de confianza, se desprende que los tutorados catalanes mejoran significativamente sus textos, tanto en su fluidez [$t(-4,64) = 0,00$; $p < 0,01$ y 28 g.l.] como en número de errores o precisión [$t(3,37) = 0,00$; $p < 0,01$ y 28 g.l.] y en complejidad del texto [$t(-2,46) = 0,02$; $p < 0,01$ y 28 g.l.]. En cambio, los tutorados escoceses muestran de forma significativa una disminución de los errores cometidos en el texto [$t(31,35) = 0,05$; $p < 0,01$ y 22 g.l.], pero no hay diferencias estadísticamente significativas en relación con la fluidez [$t(-6,52) = 0,52$; $p > 0,01$ y 22 g.l.], ni en la complejidad de sus textos [$t(1,42) = 0,88$; $p > 0,01$ y 22 g.l.]. Nuevamente, se hace imprescindible un análisis del proceso para poder interpretar mejor dichos resultados. Para ello, consideraremos el porcentaje de correcciones que reciben de sus tutores, el tipo de errores que se les corrige, el grado de ayuda ofrecida por sus tutores y la respuesta del tutorado al reescribir el texto corregido.

Correcciones que reciben los tutorados

Tal como se constató anteriormente, aunque los alumnos tutorados escoceses redactan textos con una tasa muy alta de errores (10,23%), del total de errores (901), los tutores catalanes seleccionan 613, lo que significa

un 68,04%. Ese porcentaje de corrección es muy próximo al que reciben los tutorados catalanes (65,58%), a pesar de que sus textos eran de más calidad (con una tasa de error del 5,09%). Esto parece indicar que el nivel de retroalimentación para la corrección de los textos es, para ambas lenguas, muy cercano.

Tipo de errores sobre los que el tutorado recibe ayuda

Tal como se constató en los resultados de los tutores, los tutorados escoceses reciben un mayor porcentaje de correcciones sobre errores morfosintácticos cuya corrección conlleva una mayor complejidad y, a menudo, obligan a reestructurar parte del texto. Sin esa reestructuración, difícilmente puede aprenderse a corregir el error. Esta mayor complejidad y el hecho de que los tutores catalanes ofrezcan ayudas con respuesta muy construida, pueden influir en una disminución del interés –y en algunos casos de la necesidad, cuando se ofrece la solución– por reescribir el texto de la manera que sugieren los tutores.

TABLA V. Tipos de errores sobre los que se recibe ayuda

Frecuencias	Morfosintáctico	Ortográfico	Léxico
Tutorados escoceses	340 (55,46%)	209 (34,09%)	64 (10,44%)
Tutorados catalanes	125 (36,16%)	123 (36,07%)	93 (27,27%)

Las ayudas que reciben los tutorados catalanes están mejor distribuidas (en léxico hay un incremento), de forma que la reestructuración del texto puede ser más sencilla, como luego se constata en los resultados.

Grado de ayuda que recibe el tutorado

Tal como se presentó en los datos anteriores, los tutorados escoceses reciben retroalimentaciones de mayor cantidad de ayuda de sus tutores catalanes. Este desajuste, una mayor ayuda en la parte baja del andamio, puede explicar el menor aprendizaje de los tutorados escoceses. El tipo de ayuda más elaborada, si bien generó oportunidades de aprendizaje para el tutor, puede haberlas restado al tutorado, quien recibe más ayuda de la necesaria y dispone en muchos casos de la resolución del error, con lo que podía corregirlo con un simple copiar y pegar. Esto apenas estimula la actuación del tutorado para reconocer el error y buscar por sí mismo las

formas de corregirlo, que en definitiva es la base de una auténtica oportunidad de aprendizaje. En este sentido, un alumno tutorado explica: «Ella concretaba bastante. Hice una falta de ortografía y casi me decía el fallo que había hecho. A veces nos hacían pensar y esto iba muy bien» (alumno escocés 6, AE6). Probablemente, muchos de ellos se pudieron sentir desmotivados, al disponer ya de la respuesta correcta.

Los tutorados catalanes, en cambio, recibieron más ayudas en la parte alta del andamio, como ponderaciones, preguntas o simplemente una marca para situar los errores. En este sentido, un alumno de Cataluña comenta lo siguiente:

Las pistas me han ayudado mucho, pero me costaban un poco. Cuando él me daba pistas yo las tenía que hacer bien y no me salía demasiado, me costaba. Entendía lo que él me decía pero me tenía que esforzar mucho (alumno catalán 5, ac5).

Una profesora catalana también comenta:

Luego las pistas, que yo considero que a nuestros alumnos les han costado mucho, en cambio ellos (los escoceses) quizás han estado más pautados y han escrito solo dos o tres cosas para corregir, aunque a veces se repetían, pero eran ayudas mucho más indirectas que las nuestras, es decir, era una pista más general, no tan concreta (pc3).

Este tipo de ayuda promueve la necesaria acción reparadora del tutorado y, seguramente, se sitúa como el principal factor explicativo del mayor aprendizaje de expresión escrita en inglés por parte de los alumnos catalanes.

La respuesta del tutorado ante las ayudas del tutor

Como se recordará, una vez recibida la retroalimentación por parte del compañero tutor, los alumnos tutorados debían mejorar sus textos y reescribirlos de nuevo, colgándolos en la plataforma. Sin embargo, los tutorados escoceses reelaboraron los textos solo en un 11,75% de las ocasiones. Este dato parece consecuencia directa de los factores antes señalados (detección de errores complejos que requieren una reescritura combinada con la recepción de mucha ayuda y, en ocasiones, de respuestas

construidas). Todo ello plantea una explicación bastante consistente de la menor oportunidad de mejora en la expresión escrita de los alumnos escoceses.

Los tutorados catalanes, en cambio, reelaboran mayoritariamente sus textos, en un 80,65% de las ocasiones. Un alumno comenta:

He aprendido algunas palabras que escribía mal y me las han corregido, así he aprendido. Por ejemplo, me decía en inglés que esto estaba mal y yo tenía que buscar en el diccionario o buscar cuál era. Me costaba un poco encontrarlas (ac6).

Nos encontramos con los factores dispuestos de otra manera: textos retroalimentados (con un porcentaje de correcciones similares a los textos en español, a pesar de que estos tenían una tasa de error mucho menor); tipo de errores más distribuidos; y, sobre todo, ayudas recibidas en la parte alta del andamio que requerían –y obtuvieron– la actuación correctora del propio tutorado.

Conclusiones y discusión

Los resultados de esta investigación parecen mostrar que es posible utilizar las diferencias existentes entre los alumnos como oportunidades de aprendizaje. En este sentido, el proyecto sobre el que se ha investigado busca la diversidad, poniendo en contacto alumnos de dos países con un nivel lógicamente distinto de competencia lingüística. Gracias al uso de las TIC, ha sido posible que alumnos a kilómetros de distancia trabajaran juntos aprendiendo unos de otros.

Hemos visto, además, cómo los alumnos escriben textos intentando que sean de calidad ante un propósito de comunicación auténtica (Camps, 2003; Cassany, 2002; Milian y Camps, 2006). Alejándose de tareas de ejercicio, los alumnos tutorados trabajan con retos comunicativos reales, con audiencia de verdad, concretada en un compañero que además puede ayudarlo a mejorar en su competencia en la L2. Asimismo, los resultados muestran que los alumnos no solo aceptan las ayudas pedagógicas de sus iguales, sino que a su vez están dispuestos a ofrecerlas a sus compañeros.

En este sentido, los datos revelan que los tutores con una formación inicial han sido capaces de detectar y seleccionar errores y ofrecer ayudas a sus tutorados para su corrección.

A pesar de una formación inicial idéntica para ambos tipos de tutores – catalanes y escoceses–, en la que se hizo especial hincapié en la necesidad de ofrecer el mínimo nivel de ayuda, las actuaciones prácticas han sido distintas en cada caso y han evidenciado la importancia de la calidad de las ayudas como un aspecto clave para promover el aprendizaje (Cohen et ál., 1982; Liang, 2010; Nelson y Schunn, 2009). Así, los tutores escoceses han sido más fieles a la consigna inicial y han ofrecido más ayudas en la llamada zona alta del andamio. Este tipo de ayudas parece haber sido el principal factor responsable de la mejora en expresión escrita de los tutorados catalanes. Ayudas en forma de ponderación, de preguntas o simplemente marcas –predominantes en los tutores escoceses– parecen haber repercutido positivamente en el tutorado, al tener este que actuar para corregir sus propios errores. En este sentido, los resultados obtenidos confirman, en parte, estudios previos (Gielen et ál., 2010; Topping, 2010) que revelan que las ayudas no directivas son más eficaces para alumnos con competencias elevadas (no debe olvidarse que en nuestro estudio los alumnos catalanes tenían un nivel más elevado de inglés que los escoceses de español). Sin embargo, no confirman que la retroalimentación más elaborada sea más adecuada para alumnos con baja competencia (Gielen et ál., 2010; Topping, 2010), ya que los alumnos escoceses que recibieron este tipo de ayuda no mejoraron globalmente su competencia escrita en L2.

Cabe señalar que las ayudas situadas en la parte baja del andamio, mayoritariamente ofrecidas por los tutores catalanes, parecen haberles servido a estos reflexionar más sobre su lengua. Esto viene a confirmar estudios previos que muestran que, enseñando, el tutor también aprende (Cho y Cho, 2010; Cortese, 2005; Roscoe y Chi, 2007). A su vez, este tipo de ayudas pueden ser responsables del menor grado de mejora de los compañeros tutorados. Este resultado coincide con el estudio de Nelson y Schunn (2009), en el que también se encuentra un efecto negativo de las ayudas más andamiadas, como las explicaciones, que –contrariamente a la intuición– no parecen ayudar a mejorar la escritura.

Todo esto parece llevarnos a una cierta paradoja consistente en que cuanto más aprende el tutor (ofreciendo retroalimentación con mucho grado de ayuda, que incluye la resolución del error), menos aprende el

tutorado; y viceversa, cuanto más aprende el tutorado (al recibir ayudas abiertas que requieren su actuación), menos aprende el tutor. Claro está que esta paradoja funciona solo en una visión global de las ayudas (para el conjunto de tutores y tutorados), en un formato en el que los recursos para el ajuste de la ayuda eran muy limitados. Es bien conocida la dificultad para prestar ayudas dentro de la zona de desarrollo próximo, ese espacio situado entre lo que el alumno sabe hacer solo y lo que puede hacer con ayuda de otros (Vygotsky, 1995). En formatos presenciales, en los que hay una relación cara a cara entre el mediador y el aprendiz, o en formatos virtuales sincrónicos, este ajuste de las ayudas es, sin duda, más sencillo que en los formatos diacrónicos, como el del proyecto investigado.

Sin embargo, en el proyecto, una posible manera de resolver la paradoja consiste simplemente en promover que los tutores conozcan las respuestas de los tutorados a las correcciones; que elaboren las explicaciones (en un banco de recursos en el aula), pero no las faciliten, a no ser que el tutorado lo demande de forma expresa. En este sentido, en futuros estudios cabe considerar la posibilidad de emplear *software* de apoyo a la corrección, como el programa Markin de Creative Technology (2011), con el que el tutor podría ofrecer ayudas que el tutorado tendría cerradas. Esta podría ser también una buena manera de hacer participar al tutorado en la decisión del grado de ayuda que desea recibir. La incorporación de estos elementos permitiría un mayor ajuste de la ayuda pedagógica a las necesidades del tutorado. En ese equilibrio se encontraría el mecanismo óptimo para facilitar que los alumnos tutores aprendan enseñando (en este caso identificando y ofreciendo ayudas elaboradas para la resolución del error, cuya corrección ellos conocen); y a su vez el tutorado aprendería gracias a la ayuda ajustada, contingente y suficiente, para hacer por él mismo la actividad de reestructuración que le permita aprender.

Finalmente, en coherencia con la visión de aprendizaje de la reescritura como proceso de reconstrucción del texto (Castelló et ál., 2010), la enmienda de los errores –sobre todo de aquellos morfosintácticos que requieren de la reescritura de frases o pasajes completos– se ha visto nuevamente como un mecanismo de aprendizaje para los tutorados. Este, combinado con las ayudas tendentes a mover la actividad del tutorado, es una potente forma de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Allal, L. (2000). Metacognitive Regulation of Writing in the clasRoom. En A. Camps y M. Milian (eds.), *Metalinguistic Activity in Learning to Write* (145-166). Ámsterdam: Amsterdam University Press.
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto y actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. En J. Ramos (coord.), *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido* (86-103). Sevilla: MCEP.
- Cassany, D. (2002). *Reparar la escritura, didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M., Iñesta, A., Pardo, M., Liesa, E. y Martínez-Fernández, R. (2010). Tutoring the End-of-Studies Dissertation: Helping Psychology Students Find their Academic Voice when Revising Academic Texts. *Higher Education*, 1-19: doi: 10.1007/s10734-011-9428-9.
- Català, G., Comes, G. y Renom, J. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Cho, Y. y Cho, K. (2010). Peer Reviewers Learn from Giving Comments. *Instructional Science. An International Journal of the Learning Sciences*: doi: 10.1007/s11251-010-9146-1.
- Cohen, P., Kulik, J. y Kulik, C. (1982). Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-Analysis of Findings. *American Educational Research Journal*, 19 (2), 237-248.
- Cortese, C. (2005). Learning trough Teaching. *Management Learning*, 36 (1), 87-115.
- Creative Technology (MicroDesign) Ltd. (2011). *Markin: A Unique on-Screen Essay Marking and Text Annotation Program*. Recuperado de <http://www.cict.co.uk/index.php>
- Dehkinet, R. y Topping, K. (2010). *TPALL. Technology for Peer Assisted Language Learning*. Berlín: Lambert.
- Curriculum, Evaluation and Management Centre (2004). *Performance Indicators in Primary Schools Primary Seven Assessment*. Durham (Reino Unido): Curriculum, Evaluation and Management Centre.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Duran, D., Blanch, S., Thurston, A. y Topping, K. (2010). Tutoría entre iguales recíproca y virtual para la mejora de habilidades lingüísticas en español e inglés. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 209-222.

- Dysthe, O., Samar, A. y Westrheim, K. (2006). Multivoiced Supervisions of Master's Students: a Case Study of Alternative Supervision Practices in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 31 (3), 299-318.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2004). Conditions under which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., y Struyven, K. (2010). Improving the Effectiveness of Peer Feedback for Learning. *Learning and Instruction*, 20 (4), 304-315.
- Ginsburg-Block, M., Rohrbeck, C. y Fantuzzo, J. (2006). A Meta-Analytic Review of Social, Self-Concept, and Behavioral Outcomes of Peer-Assisted Learning. *Journal of Educational Psychology*, 98 (4), 732-749.
- Gómez, L. (2002). *Gramática, didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*, 4.ª ed. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38 (5), 365-379.
- Liang, M. (2010). Using Synchronous Online Peer Response Groups in EFL Writing: Revision-Related Discourse. *Language Learning & Technology*, 14 (1), 45-64.
- Lindblom-Ylänne, S., Pihlajamäki, H. y Kotkas, T. (2006). Self-, Peer- and Teacher-Assessment of Student Essays. *Active Learning in Higher Education*, 7, 51-62.
- Little, D., Ushioda, E., Appel, M., Moran, J., O'Rourke, B. y Schwienhorst, K. (1999). Evaluating Tandem Language Learning by E-mail: Report on a Bilateral Project. *CLCS Occasional Paper*, 55. Recuperado de www.eric.ed.gov
- Milian, M. (2003). La importancia del contexto en la producción de los textos escritos en la escuela. En J. Ramos (coord.), *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido* (104-118). Sevilla: MCEP.
- Milian, M. y Camps, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de las secuencias didácticas de gramática. En A. Camps (ed.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (25-54). Barcelona: Graó.

- Min, H. (2006). The Effects of Trained Peer Review on EFL Students' Revision Types and Writing Quality. *Journal of Second Language Writing* 15 (2), 118-141.
- Mominó, J., Sigalés, C. y Meneses, J. (2008). *La escuela en la sociedad red. Internet en la Educación Primaria y Secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Nelson, M. y Schunn, C. (2009). The Nature of Feedback: How Different Types of Peer Feedback Affect Writing Performance. *Instructional Science*, 37 (4), 375-401.
- Nystrand, M. (1989). A Social-Interactive Model Of Writing. *Written Communication*, 6 (1), 66-85.
- Prior, P. (2006). A Sociocultural Theory of Writing. En C. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of Writing Research* (54-66). Nueva York: Guilford.
- Roscoe, R. y Chi, M. (2007). Understanding Tutor Learning: Knowledge-Building and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions. *Review of Educational Research*, 77 (4), 534-574.
- Shang, H. (2005). Email Dialogue Journaling: Attitudes and Impact on L2 Reading Performance. *Educational Studies*, 31 (2), 197-212.
- Storch, N. (2002). Patterns of Interaction in ESL Pair Work. *Language Learning*, 52 (1), 119-158.
- Thurston, A., Duran, D., Cunningham, E., Blanch, S. y Topping, K. (2009). International On-Line Reciprocal Peer Tutoring to Promote Modern Language Development in Primary Schools. *Computers & Education*, 53, 462-472.
- Topping, K. (2000). *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. Ginebra (Suiza): Unesco.
- (2010). Methodological Quandaries in Studying Process and Outcomes in Peer Assessment. *Learning and Instruction*, 20 (4), 339-343.
- Vygotsky, L. (1995 –1934–). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vinagre, M. (2005). Fostering Language Learning via Email: An English-Spanish Exchange. *Computer Assisted Language Learning*, 18 (5), 369-388.
- (2010). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Praxis.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry*. Cambridge (Reino Unido): University of Cambridge.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. y Kim, H. (1998). *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy and Complexity (Technical Report Number 17)*. Honolulu (Hawái): University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Centre.
- Yang, Y. (2010). Students' Reflection on Online Self-Correction and Peer Review to Improve Writing. *Computers & Education*, 55, 1202-1210.

Dirección de contacto: Silvia Blanch Gelabert. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación, edificio G-6, despacho 251; 08193 Bellaterra, Barcelona, España. E-mail: silvia.blanch@uab.cat