



Universidad de Oviedo

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Máster Universitario en Español como Lengua
Extranjera
(VI Edición)

**APRENDIZAJE DE LENGUAS EN “TÁNDEM”:
DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA Y DE LA
COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL**

Autora: María Teresa Menéndez González
Tutor: Dr. Juan Ángel Martínez García

Junio de 2015



Universidad de Oviedo

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Máster Universitario en Español como Lengua
Extranjera
(VI Edición)

***Aprendizaje de lenguas en “tándem”: desarrollo de la
autonomía y de la competencia comunicativa
intercultural***

Autora: María Teresa Menéndez González

Tutor: Dr. Juan Ángel Martínez García

Junio de 2015

Fdo. : María Teresa Menéndez González

Fdo. : Juan Ángel Martínez García

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	6
II. EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EN TÁNDEM	10
2.1 Principios básicos.....	14
2.1.1 Autonomía.....	14
2.1.2 Reciprocidad.....	15
2.2 Modalidades de tándem.....	16
2.2.1 Tándem presencial o <i>face-to-face tandem</i>	16
2.2.2 Tándem <i>online</i> o <i>eTandem</i>	17
2.2.3 Tándem en cursos intensivos.....	20
2.3 La importancia del asesoramiento.....	21
2.3.1 La reflexión sobre el propio aprendizaje.....	24
2.4 Ventajas e inconvenientes del aprendizaje tándem.....	27
2.4.1 La relación con el compañero tándem.....	27
2.4.2 El intercambio lingüístico y cultural.....	28
2.4.3 La toma de decisiones.....	28
2.4.4 El nivel requerido.....	29
2.4.5 La corrección de errores.....	29
2.4.6 Recapitulación.....	31
III. COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL TÁNDEM	32
3.1 Autonomía en el aprendizaje.....	32
3.2 Competencia comunicativa intercultural.....	38
IV. ANÁLISIS EMPÍRICO: EXPERIENCIAS EN TÁNDEM	47
4.1 Fundamentos metodológicos y justificación.....	47

4.2 Cuestionario.....	49
4.3 Análisis de los resultados.....	50
4.3.1 Perfil de los informantes.....	50
4.3.2 Actitudes hacia el aprendizaje tándem y desarrollo de competencias.....	54
V. CONCLUSIONES.....	69
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
6.1 Fuentes electrónicas.....	75
ANEXO I – CUESTIONARIO.....	77

I. INTRODUCCIÓN

La movilidad internacional en su concepción contemporánea ha posibilitado que el aprendizaje de lenguas esté cada vez más presente en el día a día de muchas personas. El cambio en las maneras de aprender y también en el pensamiento a nivel global ha hecho que busquemos nuevos retos, nuevas formas de aprender que estén en armonía con nuestras vidas.

En este trabajo pretendemos hacer un recorrido por el aprendizaje en tándem, según el cual personas de lenguas maternas distintas se reúnen con el fin de mejorar su competencia comunicativa en la otra lengua. El primer concepto fundamental que emana de esta metodología de aprendizaje es el de autonomía.

Las ideas que están en el origen del aprendizaje autónomo vieron sus inicios tras la Primera Guerra Mundial y, reanimadas tras la Segunda Guerra Mundial, tenían como objetivo desarrollar una nueva educación que sirviese para enseñar de manera distinta a las nuevas generaciones (Eschenauer, 2013: 89-90), de ahí surgen principios como la autonomía, el espíritu crítico, la solidaridad y la ciudadanía activa. Estos ideales pretendían que el profesor desempeñase un rol diferente al de antaño, dejando al aprendiz que desarrollase cierta creatividad e independencia así como la capacidad de reflexionar sobre sus propios resultados. Esto provocaría una transformación de los estudiantes en individuos cada vez más autónomos.

Dichas ideas trascendieron a la literatura científica en los años 80 (con representantes como Holec) y el tándem se presentó como metodología de aprendizaje a partir del curso académico 1982/83.

Desde entonces, el concepto de autonomía ha estado muy presente y más aún con el progreso tecnológico en los 90, que no solo permitió trasladar el aprendizaje en tándem a medios virtuales como el correo electrónico sino también impulsar la investigación en este ámbito.

En esta búsqueda de formación lingüística flexible, encontramos precisamente el tándem, ya que cada pareja planifica sus sesiones de aprendizaje independientemente. Lo que

también ayuda, a su vez, a crear una «nouvelle culture de formation plus universitaire et moins “scolaire”»¹ (Eschenauer, 2013: 92).

Además de todo lo anterior, nos gustaría insistir en que el aprendizaje de lenguas en tándem no solo nos hace pensar en una mejora en la competencia lingüística o en el desarrollo de la autonomía del alumno, sino también en el desarrollo de una serie de competencias que le permitan ir más allá de las barreras culturales e ideológicas y, a fin de cuentas, *comunicarse*, en el sentido más amplio de la palabra.

Esto corresponde a lo que llamaremos la “competencia comunicativa intercultural”, retomando el concepto de Byram (1997), o lo que también aparece en el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (en adelante MCER, 2002) como “competencia plurilingüe y pluricultural”.

En realidad, este concepto se lleva planteando muchos más años, por mencionar un ejemplo, ya aparece en la obra de Jan van Ek (1988), *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes* (“Objetivos del aprendizaje de lenguas vivas”) en el que menciona la competencia socio-cultural así como la autonomía como dos de los objetivos a seguir en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Una de las ideas que expone al principio (van Ek, 1988: 3) es que el aprendizaje de lenguas debe permitir el desarrollo progresivo del aprendiz (como comunicador y aprendiz) además de fomentar su desarrollo el ámbito personal y social.

En lo que respecta a la competencia socio-cultural, van Ek la resume de la siguiente manera; dicha competencia pretende hacer descubrir otras formas de pensar y comportarse, pretende sensibilizar sobre la influencia que tiene el contexto socio-cultural sobre el comportamiento del aprendiz y, por último, pretende contribuir a la eliminación de todo prejuicio y estereotipo (van Ek, 1988: 49). La totalidad de estas ideas se recogen aún más desarrolladas en la obra *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* de Byram (1997) sobre la que hablaremos en el apartado 3.2 del presente trabajo.

Por otra parte, en lo que respecta a promoción de la autonomía, este autor ya asume la necesidad imperativa de que los estudiantes *aprendan a aprender* (van Ek, 1988: 62):

¹ “Nueva cultura de formación, más universitaria y menos ‘escolar’” (Traducción propia).

C'est en permettant à l'apprenant de prendre de plus en plus en charge son propre apprentissage que l'établissement éducatif encouragera vraiment l'autonomie.

Cette autonomie signifie que l'apprenant doit déterminer le contenu et la forme de son apprentissage et assumer la responsabilité de ses décisions et de leur exécution² (van Ek, 1988 : 63).

Por lo demás, se refiere a Holec (1979), al igual que otros muchos autores que apuntan hacia él como el precursor del concepto de autonomía tal y como lo conocemos hoy en día.

Las ideas de van Ek respecto a la competencia socio-cultural y a la autonomía trascendieron años después al MCER. En éste, el concepto de competencia plurilingüe y pluricultural engloba la idea de competencia socio-cultural y la amplía, siendo ésta el conjunto de conocimientos y experiencias lingüísticas del individuo, considerados como una unidad y que le ayudan a realizar una comunicación eficaz con un interlocutor concreto y, por lo tanto, desarrollar una interculturalidad (MCER, 2002)³, lo que se traduce en un aprendizaje de lenguas de más calidad y una apertura hacia otras culturas.

Además de tratar los conceptos de autonomía y competencia plurilingüe y pluricultural, el MCER considera el aprendizaje de idiomas «como una tarea que dura toda la vida» (2002: 5), una de las ideas que más ha trascendido del mismo.

La idea de aprendizaje permanente se ha complementado también con la creación del *Portfolio Europeo de las Lenguas*, como un instrumento que sirve para hacer reflexionar a cada individuo sobre las experiencias lingüísticas que han marcado su vida, así como autoevaluar su competencia lingüística en cada una de las lenguas que conoce. En otras palabras, se trata de un instrumento que desarrolla la capacidad reflexiva del aprendiz en cuanto a sus conocimientos de lenguas y culturas.

Para realizar un recorrido a través de estas y otras ideas, el trabajo de investigación que pretendemos exponer en las siguientes páginas consta de tres capítulos principales,

² “Es permitiendo al aprendiz tomar las riendas de su propio aprendizaje que el establecimiento escolar promoverá realmente su autonomía. Esta autonomía implica por la parte del aprendiz que éste determinará el contenido y la manera de aprender, además de asumir la responsabilidad de sus decisiones y de su ejecución” (Traducción propia).

³ No especificamos la página pues es una idea presente en todo el MCER.

además de esta Introducción, unas conclusiones finales y, por último, las pertinentes referencias bibliográficas.

El capítulo referente al aprendizaje en lenguas en tándem recoge las ideas de diferentes autores sobre qué es el tándem, cuáles son sus principios básicos, las diferentes modalidades de tándem que existen, la importancia de la reflexión y, por último, una recapitulación de ventajas e inconvenientes asociadas a este tipo de aprendizaje en la que queremos presentar un panorama de los puntos sobre los que diferentes autores insisten.

El capítulo III se refiere a dos competencias desarrolladas en el tándem que nos han interesado especialmente y que ya hemos mencionado a lo largo de esta Introducción; la autonomía en el aprendizaje y la competencia comunicativa intercultural.

Posteriormente le seguirá un capítulo dedicado al análisis empírico de un cuestionario dividido en cuatro módulos principales; nuestra pretensión no reside en proporcionar soluciones a un problema concreto sino dar cuenta de las actitudes hacia el tándem y relacionar las mismas con el nivel de autonomía y de competencia comunicativa intercultural de los informantes.

Por último, aportamos unas conclusiones finales que recogen las ideas principales que hemos expresado a lo largo de este trabajo y esperamos sean de interés para el lector.

II. EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EN TÁNDEM

El tándem es una metodología de aprendizaje según la cual hablantes de lenguas diferentes se reúnen para mejorar en la otra lengua. Esta forma de aprender se caracteriza por ser una manera autónoma de aprender además de permitir el desarrollo de la autonomía del alumno, al ser este el que decide lo que quiere aprender y cómo lo quiere aprender. Es por eso que «la efectividad del aprendizaje depende de las estrategias de comunicación y de las técnicas de aprendizaje que desarrolla el alumno» (Brammerts y Gaßdorf, 1996: 4). Además de ser un método autónomo de aprendizaje y beneficiar el aumento de nivel de idioma, también posibilita el aprendizaje intercultural, tal y como explicaremos en el punto 3.2 de este trabajo, porque se puede considerar a los participantes como representantes de su propia cultura. Por lo tanto, el objetivo del tándem no solo es aprender una lengua extranjera, sino establecer contacto con otro individuo así como con su entorno cultural, social y profesional (Morán, 1998: 412).

Eschenauer (2013: 90) propone una definición de este tipo de aprendizaje a partir de su acrónimo:

T pour “Travail pour projets”; A pour Autonomie (“apprendre à apprendre”); N pour Noyau dur (identité culturelle, compétences interculturelles...); D pour Décentration (différence, diversité...); E pour Empathie (réciprocité, reconnaissance...) et M pour Méthodologie (stratégies cognitives, réflexivité...)⁴.

Según otra definición más clásica, el tándem es un «aprendizaje permanente, abierto, autónomo y cooperativo [que además] vincula el aprendizaje con la comunicación auténtica y cultural» (Brammerts, 2006a: 20). Canga (2012: 233) también lo define con estas palabras:

Tandem language learning has a lot to do with collaborative language learning. This type of learning takes place when two people share the idea of improving their communicative competence in the target language, and establish a *negotiation* to reach an agreement on how they will deal with the tasks they have to face together⁵.

⁴ “T de “Trabajo por proyectos”; A de Autonomía (“aprender a aprender”); N de Núcleo fuerte (identidad cultural, competencias interculturales); D de Descentralización (diferencia, diversidad); E de Empatía (reciprocidad, agradecimiento...) y M de Metodología (estrategias cognitivas, reflexividad...)”. (Traducción propia).

⁵ “El aprendizaje de lenguas en tándem tiene mucho que ver con el aprendizaje colaborativo de lenguas. Este tipo de aprendizaje tiene lugar cuando dos personas comparten el deseo de mejorar su competencia

El término de negociación que este autor introduce es muy interesante, pues implica que ambos llegan a un acuerdo tácito para llevar a cabo las sesiones tándem y hace aumentar el compromiso entre ambos.

Es un tipo de aprendizaje que ayuda a complementar en cierta manera las clases de idioma convencionales, pero que, según ciertos autores (Brammerts y Gaßdorf, 1996: 4), no las podría llegar a sustituir. Se complementa el contenido de las clases en la medida en la que el aprendiz está expuesto a la «comunicación real y auténtica» (Brammerts y Gaßdorf 1996: 3; Brammerts, 2006a: 21).

Otro elemento que caracteriza este tipo de aprendizaje es que ambos participantes se encuentran en una situación similar, ya que son a la vez aprendices y “maestros”. En teoría, esto debería hacer disminuir el nivel de tensión en el aprendiz, al contrario que en una clase convencional en la que están más intimidados por la figura del profesor. Por lo tanto, las inhibiciones son, en general, más fáciles de superar en tándem puesto que sólo hay una persona, un *igual*, que escucha.

La ayuda entre los miembros de la pareja tándem no se limita únicamente al ámbito lingüístico, también se puede dar o pedir consejo sobre cómo actuar en determinadas situaciones: una entrevista de trabajo, una visita o una discusión (Brammerts y Calvert, 2006: 51). Además:

El aprendizaje en tándem es un aprendizaje interactivo [...]. Es posible pedir explicaciones e información adicional, además de ayuda cuando no se comprende algo o se quiere saber por qué el compañero o alguna otra persona han actuado o se han comportado de una forma determinada (Brammerts y Calvert, 2006: 51).

Una de las características más positivas del tándem es que el uso de la lengua materna está totalmente justificado, no solo para aportar *input* al compañero que constituya un modelo lingüístico para él sino también porque en la lengua materna se expresan ideas más complejas, lo que puede enriquecer aún más el intercambio lingüístico y cultural (Brammerts y Kleppin, 2006a: 163). Además, podríamos decir que al explicar lo que resulta difícil en la lengua materna es posible alcanzar un mayor grado de empatía con las dificultades del compañero tándem.

lingüística en la lengua meta y establecen una *negociación* para llegar a un acuerdo sobre cómo afrontar las tareas que van a realizar juntos". (Traducción propia).

En el aprendizaje en tándem todas las destrezas idiomáticas pueden estar implicadas. Pero tal y como apunta Canga (2006: 121), dependiendo de la modalidad de tándem que se utilice, se potenciarán en mayor medida unas destrezas que otras. Por ejemplo, en el tándem presencial y el tándem intensivo se trabajarán fundamentalmente la expresión y comprensión orales, aunque no debemos dejar de lado la expresión y comprensión escritas, en el caso en el que los estudiantes decidan realizar actividades que potencien esas destrezas.

En función de las destrezas que cada miembro de la pareja tándem quiera mejorar, St. John y White proponen una categorización en los siguientes grupos:

- Aumento de la conciencia cultural.
- Desarrollo de las destrezas de lectura.
- Aumento del vocabulario.
- Mejora de las destrezas de comprensión oral.
- Aumento de la fluidez (St. John y White, 2006: 60).

Estas categorías pueden incluirse en los siguientes grupos de actividades más específicos que proponen Brammerts y Kleppin:

- Compartir datos personales.
- Intercambiar información.
- Conocer y discutir puntos de vista.
- Ser creativo en común.
- Hablar sobre la lengua y la comunicación (Brammerts y Kleppin, 2006a: 164-165).

El primero de los puntos anteriores puede parecer muy evidente, pero resultaría muy complicado llevar a cabo el aprendizaje en tándem sin tener una serie de datos previos que nos indiquen simplemente con quién estamos hablando. Esto también nos permitirá marcar nuestras expectativas con respecto al trabajo con este compañero.

El aprendizaje en tándem presenta muchas ventajas, pero no todos los que han tenido la oportunidad de aprender en tándem han llegado a sacar provecho de la misma. Muchos se han quedado en lo superfluo y no han sabido aprovechar todas las opciones que su compañero tándem les podía ofrecer, por este motivo es preciso intentar no quedarse en lo general e ir más allá: a partir de un tema de conversación puede surgir otro y lo mismo sucede con cada expresión y palabra sobre la que hablan los aprendices.

Normalmente el aprendizaje se centra en gran medida en cuestiones lingüísticas problemáticas para el aprendiz, en términos específicos que no aparecen en diccionarios

(como el lenguaje coloquial) y la transmisión de información sobre los países implicados (aprendizaje intercultural).

Como en cualquier tipo de acto comunicativo, se requiere cierta adaptación al compañero en los temas de conversación que él quiera tratar, aunque a nosotros no nos interese demasiado (Brammerts, 2006a: 20). Lo que no debería suceder es que un miembro de la pareja tándem o ambos renuncien a sus objetivos (Morán, 1998: 413).

Eschenauer cree que las tres dimensiones de este aprendizaje (lingüística, metodológica e intercultural) se complementan e influyen mutuamente creando una verdadera unidad (2013: 95). En otras palabras, debido a los múltiples factores que influyen el aprendizaje en tándem podríamos decir que se trata de un método muy completo que se puede adaptar perfectamente a las necesidades de cada aprendiz.

Antes de explicar los dos principios básicos del tándem, terminaremos este recorrido inicial mencionando las características que Brammerts considera fundamentales para que hablemos de dicho aprendizaje:

-Zwei Partner wollen und können ihren eigenen Interessen entsprechend miteinander kommunizieren.

-Sie wollen dabei voneinander und miteinander lernen: Das Lernen bezieht sich auf die Sprache und den kulturellen Hintergrund des Partners, optional auch auf anderes Wissen und andere Fertigkeiten des Partners.

-Sie bilden eine Lernpartnerschaft, in der beide Partner in gleichem Maße bereit sind, den anderen bei der Verfolgung seiner Ziele zu unterstützen (*Gegenseitigkeitsprinzip* oder *Partnerschaftprinzip*).

-Jeder der Partner übernimmt die Verantwortung für sein eigenes Lernen in dieser Partnerschaft und bestimmt selbst über dessen Ziele, Wege und Evaluation (*Autonomieprinzip* oder *Prinzip des selbstgesteuerten Lernens*)⁶ (Brammerts, 2006b: 3).

⁶ “-Dos personas quieren y pueden comunicar sus correspondientes intereses.

-Quieren aprender mutuamente el uno del otro: el aprendizaje está relacionado con la lengua y el trasfondo cultural del compañero, también con otro tipo de conocimientos y habilidades del compañero.

-Establecen una relación de cooperación en la que ambos están dispuestos a apoyar al otro en su progreso y en los objetivos que se han establecido (*principio de reciprocidad*).

-Cada uno se compromete con su propio aprendizaje en el marco de esta relación de cooperación y se fija objetivos, métodos para conseguirlos y se evalúa a sí mismo (*principio de autonomía*)”. (Traducción propia).

2.1 Principios básicos

Tal y como citaba antes Brammerts, existen dos principios básicos que definen este aprendizaje; la reciprocidad y la autonomía, sin los cuales no puede realizarse un intercambio lingüístico en tándem equilibrado y que dé resultados.

2.1.1 Principio de autonomía

Según el principio de autonomía, cada miembro de la pareja tándem debe ser capaz de establecerse unos objetivos y elegir qué materiales utilizar en su aprendizaje. Debe ser lo suficientemente autónomo como para planificar, controlar y evaluar su propio aprendizaje. Esta responsabilidad implica que ambos componentes de una pareja tándem deben establecer la frecuencia y duración de las sesiones, los temas a tratar, cuánto y cómo quieren ser corregidos.

Lewis y Stickler (2007⁷) consideran que el concepto de autonomía en tándem implicaría más trabajo en equipo que individualismo, siendo así los compañeros dependientes el uno del otro:

En assumant l'interdépendance, l'autonomie intègre aussi la collaboration, qui est l'élément central dans l'apprentissage en Tandem. Dans ce contexte, le mot autonomie signifie que les partenaires sont encouragés à être responsables, individuellement et collectivement, de leur processus d'apprentissage. On attend des partenaires qu'ils /elles sachent développer leur capacité de réflexion, ce qui leur permettra d'évaluer leurs points forts et leurs points faibles, d'acquérir des qualités d'autodirection comme par exemple la capacité de définir leurs buts et objectifs personnels, et d'identifier les meilleurs moyens pour y parvenir⁸ (Lewis y Stickler, 2007).

Muchos participantes en el programa tándem tienen problemas para aprender de manera autónoma ya que están demasiado acostumbrados a que un profesor los guíe en este proceso, pero debemos tener en cuenta que precisamente «una relación tándem no

⁷ No aportamos el número de la página pues se trata de un artículo en línea.

⁸ «Asumiendo la interdependencia, la autonomía también incluye la colaboración, que es el elemento central del aprendizaje en tándem. En este contexto, la palabra autonomía significa que se promueve la responsabilidad de la pareja tándem, individual y colectivamente, sobre su proceso de aprendizaje. Se espera de ellos/ellas que sepan desarrollar la capacidad de reflexión, lo que les permitirá evaluar sus puntos fuertes y sus puntos débiles, adquirir la capacidad de autodirección, como por ejemplo, la capacidad de definir sus objetivos personales así como determinar los mejores medios para conseguirlo». (Traducción propia).

funciona si los implicados no saben qué hacer» (St. John y White, 2006: 59). Por este motivo, el primer paso para lograr cumplir el principio de autonomía es establecer unos objetivos que permitan hacer reflexionar al aprendiz sobre qué hacer para lograrlos. Insistiremos más sobre esto en el punto 2.3.1.

Eschenauer (2013: 90) compara el aprendizaje en tándem con el trabajo por proyectos aludiendo a la necesidad de establecer los objetivos de manera clara (tanto objetivos individuales como objetivos comunes), gestionar el tiempo y asumiendo en todo momento la responsabilidad durante el proyecto para tomar las decisiones oportunas. Asimismo, Eschenauer (2013: 90) también constata la idea que otros autores (Holec, 1979; Sinclair, 2000; Benson, 2001; Lamb, 2011) ya habían observado, y es que el grado de autonomía puede variar en función de la persona.

2.1.2 Principio de reciprocidad

Según el principio de reciprocidad, ambos miembros de la pareja deben “sacar provecho”, es decir, ambos deben beneficiarse de las reuniones con su compañero y comprometerse con el otro en este aprendizaje ya que «el éxito del aprendizaje en tándem reside en la mutua dependencia y el apoyo recíproco de los compañeros tándem» (Brammerts y Gaßdorf, 1996: 5) obteniendo como resultado que «ambos deben beneficiarse de igual forma de esta colaboración» (Brammerts y Gaßdorf 1996: 5; Lewis y Stickler, 2007).

Sin embargo, el propio compromiso y el aprovechamiento no son variables fáciles de medir. Una forma de medir el compromiso podría ser en función del esmero con el que un aprendiz habla en la lengua materna a su compañero para que este aprenda del *input*, así como para darle la seguridad de que la información que proporciona es totalmente fiable y no se trata de una visión sesgada de la realidad en lo que se refiere a sus opiniones personales. En otras palabras «cada uno ha de ser consciente de proporcionar a su pareja la respuesta en la forma que considere apropiada» (Little, 2006: 33). El compromiso también puede medirse en función de la preparación de las sesiones previamente, el interés hacia este tipo de aprendizaje o por el tiempo dedicado al tándem.

Respecto al tiempo dedicado, nos referimos concretamente a la división del mismo: durante una sesión tándem se debería dividir el tiempo a partes iguales para que ambos idiomas tengan la misma presencia en el intercambio lingüístico y cultural (Lewis y

Stickler, 2007). Además, sería preferible y lógico que ambos hablasen durante un tiempo similar en ambos idiomas pues, si uno de ellos acapara el turno de palabra, ambos correrían el riesgo de no sacar partido de sus reuniones.

Por último, nos gustaría mencionar que el principio de reciprocidad no implica que el compañero *tándem* imparta clase (aunque sea profesor) sino que brinde su ayuda desinteresada a su compañero en el proceso de aprendizaje sin entrar necesariamente en cuestiones metalingüísticas.

2.2 Modalidades de *tándem*

Brammerts (2001: 5) habla de las siguientes variedades de *tándem*:

- ✓ *Tándem* entre estudiantes de la misma universidad,
- ✓ *eTándem* a través de Internet entre dos aprendices adultos,
- ✓ *tándem* entre colegas de profesión,
- ✓ cursos intensivos *tándem*,
- ✓ *eTándem* a través de Internet entre escolares.

Nosotros abordaremos en este trabajo específicamente el *tándem* presencial, el *tándem online* y el *tándem* en cursos intensivos; categorías que englobarían a las ya mencionadas por Brammerts.

2.2.1 *Tándem* presencial o *face-to-face tandem*

La primera modalidad de *tándem* sobre la que hablaremos será la modalidad presencial, también llamada *face-to-face tandem*, según la cual los participantes se reúnen habitualmente (una vez por semana, por ejemplo) durante cierto tiempo (si es una pareja *tándem* formada en el ámbito universitario las reuniones se planificarán a lo largo de un semestre o de un curso académico entero).

La ventaja de esta modalidad es que los participantes pueden realizar actividades juntos, complementarias al intercambio lingüístico y cultural, que también les permitan conocerse mejor y llevar a cabo un aprendizaje en *tándem* con más rendimiento.

Estas actividades (ir al cine, ir a comer, hacer senderismo, etc.) no deberían bajo ningún concepto sustituir las horas de tándem, pues el objetivo último es el intercambio lingüístico; la realización de otras actividades complementarias no puede más que enriquecerlo.

Desde los últimos años, cada vez más universidades han impulsado el tándem como una actividad más a realizar paralelamente con los estudios. En la Universidad de Oviedo, por ejemplo, podemos encontrar una oficina tándem situada en la Casa de las Lenguas⁹, en la que los alumnos pueden solicitar una pareja tándem de los siguientes idiomas: inglés, francés, alemán, italiano y portugués. Durante cada curso, tanto los alumnos extranjeros como los que provienen de la Universidad de Oviedo pueden solicitar un certificado que acredite las horas destinadas al tándem (al menos 30); este certificado podría ser incluido, por ejemplo, en el *Portfolio Europeo de Lenguas*, que hemos mencionado en la Introducción.

Con respecto al desarrollo del tándem presencial, remitimos a la sección anterior de este trabajo (2.1) en las que ya hemos enumerado las características generales.

2.2.2 El tándem online o *eTandem*

La segunda modalidad de tándem a la que vamos a aludir es el tándem *online*, también llamado *eTandem* (*e-mail tandem*).

Esta modalidad está muy presente en la literatura relacionada (Álvarez, Blanco, Ojanguren, Brammerts y Little, 1996; Appel y Mullen, 2000; Ojanguren y Blanco, 2006; Lewis y Stickler, 2007; Canga, 2012) pues es relativamente fácil reunir evidencias para su análisis y reflexión sobre los resultados que produce, al contrario que el tándem presencial, cuyo estudio tiene ciertas limitaciones.

Cuando hablamos de tándem *online*, normalmente nos referimos al *e-mail tandem*, pues es así como esta modalidad surge en los años 90 (a través del correo electrónico), pero también pueden tenerse en cuenta otros medios más recientes como *Skype*.

⁹ Centro dependiente del Vicerrectorado de Internacionalización y Postgrado de la Universidad de Oviedo. Sus funciones consisten principalmente en la organización de cursos de lenguas extranjeras así como los cursos de español como lengua extranjera (<https://lacasadelaslenguas.uniovi.es/>).

En *tándem online* «la comunicación entre los compañeros *tándem* es fundamentalmente escrita y asíncrona» y, además, « los compañeros *tándem* se conocen por lo general sólo a través de sus escritos» (Brammerts y Gaßdorf, 1996: 9). Esto supone la ausencia de comunicación no verbal y, por lo tanto, puede dar lugar a malentendidos, pero también es verdad que este hecho permite que los aprendices «relajen sus filtros afectivos» y desarrollen una relación personal aun sin haberse visto.

Una ventaja que permite la comunicación asíncrona de la pareja *tándem* es que ambos están en su entorno habitual, lo que evitaría problemas de organización provocados por solapamiento de horarios de estudio y/o trabajo. Además, los miembros de la pareja contarían con material e información actualizada y podrían ayudar mejor a su pareja gracias a esto.

Appel y Mullen (2000: 295-296) consideran que el *tándem* por correo electrónico puede fomentar el desarrollo de las destrezas de expresión escrita y la de comprensión lectora, pero en muchas ocasiones estos textos carecen de coherencia y cohesión debido a su corta extensión. Por otra parte, es posible que aparezcan elementos propios del discurso oral, lo que puede beneficiar posteriormente al desarrollo de la expresión oral o incluso en la comprensión oral, aunque estos rasgos no sean propios de un intercambio por escrito.

Aunque trataremos este tema posteriormente, también podríamos decir que el *tándem online* ayuda a la reflexión, en la medida en la que «this asynchronous communication helps students analyse the content of the message they receive and they can make any comments they consider relevant to the tandem partner»¹⁰ (Canga, 2012: 233-234).

Canga (2012: 235) añade que, además de las destrezas lingüísticas antes mencionadas, el *eTandem* también es positivo para el desarrollo de la competencia digital tanto en la lengua nativa como en la lengua meta.

A pesar de esto, hay autores que establecen algunas condiciones para que el *tándem online* tenga éxito; por ejemplo, Lewis y Stickler (2007)¹¹ opinan que en el caso de un intercambio por escrito a distancia, es preciso un alto nivel de motivación con el fin de mantener la comunicación con una persona desconocida. Sin embargo, pensamos que este

¹⁰ «Esta comunicación asíncrona ayuda a los estudiantes a analizar el contenido del mensaje que reciben y pueden hacer los comentarios que consideren oportunos a su pareja *tándem*» (Traducción propia).

¹¹ No aportamos el número de la página pues se trata de un artículo en línea

es el reto de todo aprendizaje en tándem, pues la pareja que hemos encontrado o que nos han asignado no siempre nos va a caer bien o tiene el mismo grado de interés por el aprendizaje que nosotros.

También debemos mencionar que el aprendizaje en tándem requiere una atención muy especial en cuanto a los objetivos, pues si el aprendiz observa que no está aprendiendo absolutamente nada, esto puede tener la siguiente explicación:

Si te das cuenta de que entiendes todas las cartas de tu compañero completamente ya en la primera lectura y no aprendes ninguna forma de expresión nueva, tienes que intentar cambiar algo. Lo más probable es que los textos de tu compañero (quizás también los tuyos) siempre sigan el mismo esquema (Brammerts y Kleppin, 2006b: 175).

Por este motivo, el aprendizaje en tándem puede resultar mucho más provechoso si intentamos ir mucho más allá de lo que ya sabemos. De esta manera, se hace evidente el riesgo de caer en la comodidad de charlar con un amigo sobre temas generales que ya están controlados, en lugar de hablar con nuestro compañero tándem sobre un ámbito concreto que queramos mejorar. Esto no es aplicable únicamente al tándem *online* sino a las otras modalidades también.

Para evitar los posibles problemas que puedan ir surgiendo en esta modalidad de tándem, así como en las otras, debemos tener claro que hay ciertas estrategias que podemos seguir para alcanzar un aprendizaje exitoso. Lewis y Stickler las recogen en la siguiente tabla:

ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DEL TÁNDEM	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DEL TÁNDEM <i>ONLINE</i>	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
-Proponer o hacer correcciones. -Evaluar al compañero tándem. -Animar al compañero. -Proponer un intercambio igualitario. -Responder a las preguntas explícitas. -Planificar el encuentro cara a cara. -Negociar.	-Copiar el mensaje anterior. -Saludos y fórmulas de cortesía. -Planificación del próximo mensaje. -Avisos en el mensaje. -Utilizar símbolos para hacer correcciones. -Utilizar archivos adjuntos.	-Estrategias de compensación. -Estrategias cognitivas. -Estrategias metacognitivas. -Estrategias socio-afectivas.

Tabla 1. Las estrategias de Lewis y Stickler (2007).

Con respecto a las estrategias socio-afectivas, Lewis y Stickler constatan en su estudio (2007) que estas son las más utilizadas. Un ejemplo de estrategia socio-afectiva sería dar información personal, pues esta permite «asegurar la cohesión social de los intercambios asíncronos en línea y establecer una relación de trabajo [apropiada] ». Esto explicaría por

qué el tándem por correo electrónico es una forma altamente social para el aprendizaje de lenguas, aunque se trate de un tipo de comunicación asíncrona.

De manera más general, hay otras estrategias que podemos seguir para realizar con éxito el tándem *online*, por ejemplo, ir de lo más fácil a lo más difícil; al escribir los correos es mejor empezar por frases muy controladas para acabar redactando textos más cohesionados. Otra estrategia comúnmente utilizada es la de preguntar al compañero qué le llama la atención positiva o negativamente de los textos propios.

Brammerts y Kleppin (2006b: 171-181) resumen estas y otras estrategias que se pueden llevar a cabo:

- ✓ Aprender del modelo del compañero.
- ✓ Aprender pidiéndole ayuda a tu compañero.
- ✓ Aprender de las correcciones que realiza tu compañero.

Y hacen propuestas como éstas:

- ✓ Construcción de un párrafo problemático.
- ✓ Corrección de máximo 10 errores.

En definitiva, tras este repaso del concepto de tándem *online* podemos decir que una de las mayores ventajas de esta modalidad es que los mensajes se pueden volver a leer una y otra vez para trabajar sobre ellos, lo que no supone tanta responsabilidad en caso de que el nivel de la persona sea más bajo que en un tándem presencial; esto hace que la comunicación y el aprendizaje estén más diferenciados que en otras modalidades (Brammerts y Calvert, 2006: 47). En cambio, una de las mayores desventajas es que las correcciones escritas llevan mucho tiempo y se puede caer en la tentación de corregir en exceso a la pareja tándem, lo cual hace aumentar el trabajo del receptor en su lengua nativa y desanimar al emisor con respecto a su lengua meta. Por último, los aprendices deben tener en cuenta que el contenido de sus correos no debe ser extremadamente fácil (pues ni él ni su compañero aprenderían) pero tampoco puede exceder cierto nivel de dificultad, ya que esto haría descender la motivación.

2.2.3 Tándem en cursos intensivos

Además del tándem presencial y *online*, existe una tercera modalidad de tándem que tendremos en cuenta en este trabajo y en el cuestionario que analizaremos posteriormente: el tándem en cursos intensivos.

Esta modalidad de *tándem* tiene lugar con el apoyo de las Universidades y, en concreto, mencionaremos el caso de la Universidad de Oviedo y la Ruhr-Universität Bochum, que llevan desde 1984 organizando cursos intensivos *tándem* durante el verano (Brammerts, Jonsson, Kleppin y Santiso, 2006: 125). En un primer momento, el aprendizaje en *tándem* se realizaba complementando un curso de idioma convencional, pero progresivamente el *tándem* fue ocupando un lugar más importante hasta que en 1995 el *tándem* sustituyó por completo el curso convencional ya mencionado, pues los organizadores del mismo estimaban que se trataba de un aprendizaje mucho más efectivo para los alumnos.

Como subrayan Brammerts y Calvert (2006: 56), tanto en el *tándem* presencial como en el *online*, lo más posible es que las parejas encuentren numerosos temas de conversación a tratar en sus sesiones, lo que no es el caso de los cursos intensivos *tándem* en los que las parejas tienen que trabajar varias horas al día (en las Universidades antes mencionadas, son cuatro horas diarias) y por lo tanto el riesgo de quedarse sin temas es mucho mayor.

Por este motivo, Brammerts y Kleppin han publicado una serie de materiales en el servidor de la Red Internacional *Tándem* (Brammerts, 2005) que pretenden constituir un recurso para el apoyo durante las sesiones *tándem*. La característica fundamental que deben reunir estos materiales es el fomento de una comunicación auténtica entre los participantes (Brammerts y Calvert, 2006: 56).

En cambio, una de las ventajas que presenta esta modalidad de *tándem* frente a las otras es que los participantes no deben ponerse de acuerdo respecto a la duración o lugar de las reuniones, pues ya están preestablecidas por las respectivas Universidades y, simplemente, deberán centrar su negociación en los aspectos más prácticos (qué aprender y cómo aprenderlo).

2.3 La importancia del asesoramiento

En el caso de la modalidad presencial y en cursos intensivos suele haber, al menos, una reunión del aprendiz con un asesor o tutor, normalmente profesor u otra persona con experiencia en el ámbito de las lenguas extranjeras, que le dará unas primeras nociones sobre qué es el *tándem*, cómo organizar el aprendizaje, qué actitud se debe tener hacia el mismo y el desarrollo de las técnicas más adecuadas para él.

Ya que las actividades que realicen los participantes dependen en gran medida de los objetivos que se establezcan al inicio del tándem, la finalidad del primer asesoramiento es que el alumno tome consciencia «de cuáles son los siguientes pasos y si éstos son realizables» (Brammerts, Calvert y Kleppin, 2006: 114), es decir, se les debe ayudar a que establezcan unos objetivos bien definidos y realistas. Por otra parte, también debemos tener en cuenta que los asesores no deberían establecer los objetivos por los estudiantes porque «es fundamental que lo hagan ellos mismos» (Brammerts, Calvert y Kleppin, 2006: 112), esto último constituye una dimensión más de la autonomía.

Es muy frecuente que los alumnos se establezcan objetivos tan generales como “hablar con más fluidez” aun careciendo de los recursos lingüísticos más básicos para comunicarse. La tarea del asesor consiste precisamente en hacerle darse cuenta de la inviabilidad de tal objetivo y de la importancia de establecerse metas más alcanzables, como lo serían mejorar en la pronunciación de ciertos fonemas problemáticos o ganar seguridad al enfrentarse al idioma en cuestión; al final, serán estos pequeños objetivos más realistas los que le permitirán hablar con más fluidez.

Aunque el papel que desempeña el asesor no interviene en la autonomía directamente, su labor es fundamental, pues intenta guiar a los participantes del tándem hacia un mayor grado de autonomía, hecho que conlleva un aumento de la motivación y el desarrollo de estrategias propias de aprendizaje. Si se producen varios encuentros entre los participantes y el asesor, este último podrá evaluar si los métodos que están siguiendo les están ayudando o si, por el contrario, no parecen beneficiar su aprendizaje. Al finalizar el tándem los participantes deben autoevaluarse para comprobar si han cumplido sus objetivos.

A pesar de que «el asesor puede ayudar al alumno a reflexionar, a decidir los objetivos, de encontrar y aprovechar al máximo las estrategias de aprendizaje, de evaluar sus progresos» (Brammerts, Calvert y Kleppin, 2006: 106), muchos estudiantes siguen sin comprender su labor y el papel fundamental que los asesoramientos pueden llegar a desempeñar en su aprendizaje. Esto se debe, en parte, a que los estudiantes ven al asesor como un examinador o que «no creen necesario [el establecimiento de objetivos] para llevar a cabo el aprendizaje» (Canga, 2006: 126) pero también por las condiciones iniciales de las que parte cada uno, pues cada estudiante cuenta con necesidades, objetivos y motivaciones muy distintas.

Este rechazo al asesoramiento se hace más evidente en el tándem presencial ya que es una actividad voluntaria complementaria a los estudios de cada alumno:

Muchos alumnos se conforman con conseguir automáticamente fluidez y seguridad en lengua extranjera a través de la comunicación con un hablante nativo, pero no son conscientes de las posibilidades de ampliar las destrezas y los conocimientos a través de la autodirección de su aprendizaje con la ayuda de su compañero tándem (Brammerts *et al.*, 2006: 128).

Sin embargo, los alumnos se suelen dar cuenta más tarde de las ventajas del asesoramiento:

Se dan cuenta de que el establecimiento de los objetivos es el primer paso para lograr un buen desarrollo del tándem y que no escaseen los temas de conversación así como los objetivos a seguir por cada uno de los miembros de la pareja (Canga, 2006: 126).

Por último, debemos añadir que la labor del asesor no consiste únicamente en el apoyo al fijar los objetivos y el análisis de las estrategias de aprendizaje de cada aprendiz. El asesor también «debe sugerirle[s] materiales [especialmente creados para el aprendizaje en tándem] y técnicas para alcanzar los objetivos» (Canga, 2006: 126).

Aquí exponemos algunos ejemplos de materiales tándem (Brammerts y Kleppin, 2006a: 163-170):

- ✓ “Palabras”: se hace una selección de palabras (incluyendo nombres propios) cuya traducción sea imposible, lo que obliga a los aprendices que expliquen a su compañero de qué se trata, por ejemplo: “*Matías Prats*”, “*tapear*”, etc.
- ✓ “¿Qué bicho te ha picado?”: recopilación de expresiones que tengan que ver con animales en una lengua y en la otra.
- ✓ “¿Qué es el arte?”: ambos compañeros deben argumentar cuáles de las afirmaciones propuestas corresponderían a su idea de arte, por ejemplo “*Un niño construye un barco con 22.000 cerillas*” o “*Un pintor desconocido hace una copia perfecta de un cuadro de Goya*”.

Como hemos visto hasta ahora, el asesoramiento lingüístico proporcionado a los estudiantes es fundamental para guiarlos hacia un aprendizaje más efectivo y autónomo de la lengua extranjera. Esto permite al aprendiz hacer una reflexión sobre lo aprendido, seleccionar y revisar sus objetivos, buscar y aprovechar oportunidades de aprendizaje así como de evaluación (Brammerts, Calvert y Kleppin, 2006: 106-107).

Tal y como expondremos a continuación, uno de los instrumentos de los que se servirán tanto asesor como alumno será el diario tándem, que les proporcionará a ambos la información necesaria para evaluar el proceso de aprendizaje así como los contenidos del mismo.

2.3.1 La reflexión sobre el propio aprendizaje

En los apartados anteriores ya hemos mencionado la importancia de la reflexión sobre el propio aprendizaje.

En tándem, muchos asesores insisten sobre la importancia de la reflexión, ya sea de manera autónoma o con ayuda de los diarios de aprendizaje que se suelen pedir tanto en el tándem presencial como en los cursos intensivos:

Es a través de la reflexión que los estudiantes pueden construir gradual e individualmente una agenda apropiada para el aprendizaje que esté en armonía con la agenda marcada en el currículo prescrito; y solamente se puede lograr la autonomía total construyendo tal agenda personal, controlando de forma consciente el propio proceso de aprendizaje (Little, 2006: 31).

En otras palabras, gracias a la reflexión el aprendiz podrá saber qué tiene que mejorar y qué recursos debe utilizar para hacerlo. El problema es que esto implica cierto nivel de abstracción del que mucha gente no es capaz.

Según Walker (en Otto, 2006: 87), el uso de un diario en el que el estudiante establezca una serie de objetivos e impresiones sobre su propio proceso de aprendizaje «podría ayudarle a adquirir la necesaria conciencia metacognitiva». A partir del análisis individual de sus necesidades de aprendizaje, el estudiante deberá especificar sus objetivos; para ello, Brammerts y Kleppin proponen esta tabla:

¿Qué quiero ser capaz de hacer?	¿Para cuándo?	¿Qué medios voy a utilizar?	¿Con qué frecuencia?	¿Dónde?	Día y hora
---------------------------------	---------------	-----------------------------	----------------------	---------	------------

Tabla 2. Objetivos del aprendiz (Brammerts y Kleppin, 2001: 74; Brammerts y Kleppin, 2006: 134).

Además, Brammerts y Kleppin también insisten sobre la importancia de estructurar el diario de aprendizaje, proponiendo las siguientes partes:

<p><u>Diario tándem</u></p> <p>Fecha:</p> <p>Objetivo(s) del día:</p> <p>Tema:</p> <p>Vocabulario y modismos:</p> <p>Información cultural:</p> <p>Estructuras oracionales / Correcciones</p>
--

Tabla 3. Partes del diario tándem (Brammerts y Kleppin, 2001: 75; Brammerts y Kleppin, 2006: 135).

Sin embargo, algunos autores han observado las dificultades que los estudiantes pueden tener al realizar su diario tándem:

Einigen Lernern fällt es schwer, den Sprachlernprozess zu verbalisieren. Wir haben bemerkt, dass sie mehr Hilfe bei der Ausformulierung ihrer Gedanken im Tagebuch benötigen¹² (Brammerts y Kleppin, 2001: 75).

Además de esto, muchos estudiantes consideran que es difícil escribir en el diario al mismo tiempo que hablan durante la sesión tándem ya que muchos de ellos tienen la sensación de estar perdiendo el tiempo.

Algunos autores vinculan una modalidad u otra a una mayor reflexividad, como el tándem *online*, ya que «metalinguistic reflection develops more easily when it is focused on the written channel»¹³ (Appel y Mullen, 2000: 296).

Canga (2012: 236) está de acuerdo; según él, el tándem *online* permite reflexionar sobre el propio aprendizaje y ser más consciente de la importancia del “aprender a aprender” escribiendo el diario. Esto último no solo se puede aplicar al *eTandem* sino al resto de modalidades de tándem, pues la reflexión que se refleja en el diario puede llegar a ayudar al alumno a cambiar sus estrategias de aprendizaje y por lo tanto, a mejorar.

Benson (2001: 92) dice que la reflexión constituye «the cognitive basis for control over learning management»¹⁴ especialmente cuando se lleva a cabo para cambiar algo. También añade las siguientes consideraciones sobre la reflexión:

¹² “A algunos estudiantes les resulta difícil poner por escrito su proceso de aprendizaje. Hemos notado que necesitan más ayuda en la formulación de sus pensamientos para redactar el diario” (Traducción propia).

¹³ “La reflexión metalingüística se desarrolla con mayor facilidad cuando está centrada en el canal escrito” (Traducción propia).

¹⁴ “La base cognitiva para el control sobre el aprendizaje” (Traducción propia).

- It is a mental process involving rational thought, emotion and judgement.
- It may be consciously initiated by the reflector or by others, or it may be prompted by a disturbance in the normal pattern of feelings or events.
- It is context-bound. We must reflect on something in some specific situation and under specific constraints.
- It is goal-oriented. Although the goals of reflection vary, they generally involve learning.
- It can be retrospective, introspective or prospective.
- It can be modelled as a cyclical process involving the deconstruction and reconstruction of assumptions or beliefs.
- It may or not lead to action or deep change in the learner. Reflection leading to deep change is liable to be difficult¹⁵ (Benson, 2001: 92).

Si tenemos en cuenta todas estas consideraciones, podríamos decir que el aprendizaje autónomo es aquel que es capaz de reflexionar en el momento apropiado y actuar en consecuencia (Benson, 2001: 95). En el contexto de aprendizaje en tándem, es obvio que el aprendiz deberá reflexionar sobre qué quiere aprender y cómo lo quiere hacer; a medida que avance en su aprendizaje en tándem podrá averiguar a través de esta reflexión si los métodos que sigue son los adecuados o, incluso, si sus objetivos eran lo suficientemente realistas.

Otros autores también insisten sobre la importancia de la reflexión, pues «cuanto más se reflexione sobre la experiencia de manera individual y con el compañero, con otras parejas tándem y con los asesores, mayor será el aprendizaje» (Brammerts y Calvert, 2006: 52). Es una manera de conseguir que el aprendizaje en tándem sea totalmente consciente.

¹⁵ -Es un proceso mental que implica al juicio, a la emoción y al pensamiento racional.

-Puede ser iniciado por la persona en cuestión o por una persona ajena, también puede ser producido por una alteración en el curso normal de los hechos o sentimientos.

-Es dependiente del contexto. Debemos reflexionar sobre algo en una situación y circunstancias concretas.

-Está orientado hacia los objetivos. Aunque los objetivos de reflexión varíen, éstos implican generalmente aprender.

-Puede ser retrospectivo, introspectivo o prospectivo.

-Puede estar modelada como un proceso cíclico que incluye la construcción y deconstrucción de pensamientos y creencias.

-Puede o no llevar a la acción o cambio profundo en el alumno. La reflexión que conduce a un cambio profundo tiende a ser difícil (Traducción propia).

En definitiva, retomando la idea de Benson, cada aprendiz debería conocer en profundidad los mecanismos de aprendizaje que le han dado buen resultado y los que no, para luego actuar en consecuencia e ir mejorando su manera de aprender.

2.4 Ventajas e inconvenientes del aprendizaje en tándem

Tal y como hemos expuesto en secciones anteriores, el aprendizaje en tándem puede aportar numerosas ventajas que un curso de idiomas convencional no nos podría aportar, pero también hay ciertos inconvenientes que debemos tener en cuenta para encontrar una solución personalizada para cada aprendiz. Para ello, vamos a hacer un repaso de lo que dicen ciertos autores al respecto y, por último, presentaremos una tabla recapitulativa.

2.4.1. La relación con el compañero tándem

Ante todo, debemos destacar las múltiples ventajas que aporta la colaboración con un hablante nativo, en primer lugar, porque es un representante de su lengua y de su cultura (Little, Brammerts, Kleppin y Ojanguren, 1996: 23) y, además, el compañero tándem es «un experto en la lengua meta» (Brammerts en Álvarez *et al.*, 1996: 60), lo que se puede aprovechar no solo en la corrección sino también en la expresión oral al estar expuesto a un *input* real. A veces también puede darse el caso de que el compañero tándem pertenezca al mismo ámbito académico o profesional, por lo que ambos pueden intercambiar lenguaje específico y contextos de trabajo distintos.

También puede suceder que a nivel personal ambos compañeros no tengan la suficiente compatibilidad y se sientan incómodos en el intercambio lingüístico (Appel y Mullen, 2000: 292; Brammerts y Kleppin, 2006a: 162), lo que finalmente imposibilitará el aprendizaje.

En otros casos, por el contrario, el aprendizaje es más que una simple amistad o colaboración, ya que es un verdadero «aprendizaje compartido» (Brammerts en Álvarez *et al.*, 1996: 55). Esto podría constituir tanto una ventaja como una desventaja, pues se requiere una gran implicación de ambos compañeros tándem para que esta relación de aprendizaje funcione (Eschenauer, 2013: 93) y también se percibe que «la sensibilidad y atención a los deseos y necesidades de la pareja se vuelven más agudas» (Helming, 2006: 145). Sin embargo, es posible que esta implicación se transforme más tarde en una amistad que se imponga al esfuerzo de aprendizaje por ambas partes, es decir, que el

progreso en la lengua meta sea más un efecto colateral y no un objetivo central, en el momento en el que ninguno de los dos se esfuerza por tomar notas, mejorar la calidad de su producción oral o corregir a su compañero (Appel y Mullen, 2000: 298; Brammerts y Calvert, 2006: 44).

2.4.2 El intercambio lingüístico y cultural

Otra ventaja es que, al contrario que en los cursos de idiomas convencionales, pueden surgir temas de conversación que interesen a ambos miembros de la pareja tándem (Little *et al.*, 1996: 23). También puede suceder que el compañero tándem quiera tratar un tema que no interese demasiado al otro, lo que ayudaría a potenciar el compromiso mutuo pues ambos quieren mejorar en la lengua meta (Little *et al.*, 1996: 23).

En cualquier caso, lo que es cierto es que ambos participantes cuentan con menos inhibiciones al hablar, pues se encuentran en la misma situación, entre *iguales*.

Además, se trata de un aprendizaje más personalizado ya que no tienen que dividir la atención de un profesor, están a solas y tienen mucho más tiempo para dedicar a sus propias dudas (Eschenauer, 2013: 93).

Tampoco debemos olvidar que el hecho de trabajar en tándem hace posible ahondar en la esfera del entendimiento cultural, permitiendo «conocer la cultura meta desde distintos puntos de vista» (Helming, 2006: 145), así como una puesta en perspectiva de la propia cultura, lo que hace aumentar la tolerancia hacia otras culturas. Además, el compañero tándem puede llegar a proporcionar respuestas imprecisas a ciertas preguntas, por lo que no debemos creer confiar ciegamente en él (Little *et al.*, 1996: 23). Esto permite «desarrollar constantemente la capacidad para tratar de forma crítica la información» (Brammerts y Kleppin, 2006a: 162), aunque en una clase de idiomas convencional tampoco se es vulnerable al aprendizaje de algo erróneo.

Asimismo, tampoco se debería rechazar el habla alejada de la norma del compañero tándem, ya que esto podría ocurrir con cualquier interlocutor de la lengua meta.

2.4.3 La toma de decisiones

Está claro que siendo el tándem un método de aprendizaje autónomo, se pueden fijar objetivos, métodos de estudio y organización tanto individual como conjuntamente (Little *et al.*, 1996: 23). También es posible la búsqueda de soluciones de manera conjunta y,

además, el hecho de «desarrollar un papel activo en el aprendizaje motiva la confianza en uno mismo y transforma nuestra actitud» (Helming, 2006: 145).

En el peor de los casos, por el contrario, podría existir una diferencia entre los compañeros respecto a sus intereses y a su manera de organizarse o, simplemente, uno o los dos no saben dirigir su propio aprendizaje (Little *et al.*, 1996: 23).

Si un aprendiz no consigue desarrollar cierto grado de autonomía su aprendizaje no saldrá adelante y, por este motivo, «no todos los participantes obtienen el mismo rendimiento de la experiencia» (Ojanguren y Blanco, 2006: 11).

2.4.4 El nivel requerido

El nivel preciso para realizar el tándem también es un tema controvertido; cuando el nivel del intercambio lingüístico es muy alto no se aprende, pero si el nivel es muy bajo tampoco será motivador:

Cuanto más bajos sean los conocimientos de la lengua extranjera de un aprendiz tándem, mejores han de ser los del compañero, para que de este modo la lengua materna del principiante pueda servir de medio de comunicación (Brammerts y Kleppin, 2006a: 160).

Siendo principiante se suele recomendar empezar por el *eTandem* porque en la comunicación asíncrona se dispone tiempo suficiente para “preparar” una respuesta. Aunque esto depende en gran medida de cada uno, ya que ha habido casos en los que se han podido realizar grandes progresos partiendo de un nivel bajo.

Según Morán (1998: 415), el riesgo que se corre con principiantes en tándem es que las tareas que realicen deberán ser mucho más guiadas, con la consecuente pérdida de autonomía, ya que esta primera fase «se asemeja a una clase particular con un hablante nativo a disposición del aprendiz».

2.4.5 La corrección de errores

Debemos también mencionar la corrección de errores, que además resulta ser uno de los mayores factores de tensión en cualquier aprendiz de lenguas extranjeras.

Respecto a esto, Brammerts y Kleppin dicen lo siguiente:

Si asocias el término corrección con sentimientos desagradables, puedes dividir tranquilamente esta sensación en el aprendizaje en tándem.

-El compañero no va a evaluarte; sus correcciones tienen únicamente la finalidad de ayudarte a aprender.

-Tú mismo determinas qué y cómo te ha de corregir el compañero.

-Además, él mismo también comete errores y aguarda tus correcciones.

Se debe convenir con el compañero en qué tipo de errores habrá que corregirte, en qué errores debe hacer propuesta de mejora y qué errores debe marcar para que tú mismo reflexiones sobre ellos (Brammerts y Kleppin, 2006b: 180).

El hecho de convenir con el compañero los errores a tratar es una gran ventaja ya que podemos categorizar los errores y tratarlos de forma independiente. Respecto a cómo abordar esta corrección, digamos que no hay una respuesta definitiva para ello: podríamos considerar que de la misma forma que hay tantas lenguas como hablantes de la misma, también habría tantas formas válidas de corregir en tándem como parejas.

Se podría proponer al compañero que corrija los fallos más importantes, aquellos que dificultan la comunicación o únicamente un tipo de errores por sesión (referentes a un tiempo verbal, al vocabulario o a la pronunciación, por ejemplo).

Lo que se debe evitar es corregir todo el tiempo al compañero, ya que sería una exigencia demasiado elevada para ambos y esto conllevaría una pérdida de motivación considerable.

La corrección de errores constituye un factor muy importante del aprendizaje en tándem porque no solo se beneficia el aprendiz que está siendo corregido sino también su compañero:

Sin embargo intuitivamente parece adecuado pensar que los estudiantes se benefician de la corrección de los errores de cada uno, especialmente cuando el proceso se basa en destacar los contrastes entre la lengua materna y la lengua meta (Little, 2006: 35).

Appel (en Little, 2006: 35) descubrió que los sujetos atribuían el aumento de su conocimiento lingüístico a la reflexión necesaria para contestar a su pareja tándem; probablemente lo que sucede es que, gracias a las aclaraciones que pide la pareja tándem, el conocimiento metalingüístico aumenta y también la empatía o la predicción de errores

que pueden llegar a producir. Es como si las intuiciones lingüísticas se pudieran desarrollar en mayor medida.

Por último, nos gustaría añadir que en estas correcciones o puntualizaciones el uso de la lengua materna está totalmente justificado; se puede usar en cualquier momento para superar problemas en la comunicación (Little *et al.*, 1996: 23) y ambos se pueden beneficiar de este cambio de idioma; se le puede aportar un modelo lingüístico al compañero y viceversa así como ideas mucho más complejas y desarrolladas (Brammerts y Kleppin, 2006a: 163) tanto en la corrección como en los demás ámbitos que se trabajan en tándem.

2.4.6 Recapitulación

Para concluir, hemos elaborado la siguiente tabla recapitulativa a partir de los diferentes aspectos que varios autores han considerado sobre la cuestión:

VENTAJAS DEL APRENDIZAJE EN TÁNDEM	INCONVENIENTES DEL APRENDIZAJE EN TÁNDEM
Ambos son hablantes nativos: <i>input</i> real.	Imprecisión de cierta información (lingüística y/o cultural) que da el compañero.
Se puede hablar sobre temas que interesen de verdad a cada uno. Grandes beneficios si ambos estudian lo mismo o trabajan en el mismo ámbito.	Posible falta de interés por los temas que el compañero quiere tratar en la sesión tándem.
Aprendizaje personalizado.	Posibilidad de fracaso en niveles bajos.
Desarrollo de la paciencia, la empatía y la tolerancia.	Dificultades en caso de timidez o diferencias personales entre los compañeros.
El uso de la lengua materna está totalmente justificado.	Tendencia a una amistad que puede poner en riesgo el aprendizaje.
Corrección de errores menos “traumática” que en una clase convencional.	Posible desmotivación debido a pocas o demasiadas correcciones por parte del compañero tándem.
Cada uno se puede fijar sus correspondientes objetivos, métodos y modos de organizarse.	Dificultades en caso de falta de autonomía en el aprendiz.
Desarrollo de la autonomía: influencia positiva sobre la actitud hacia el idioma.	Incapacidad para desarrollar la autonomía: no todos sacan el mismo rendimiento de la experiencia tándem.

Tabla 4. Ventajas e inconvenientes del aprendizaje en tándem (Álvarez *et al.*, 1996; Appel y Mullen, 2000; Eschenauer, 2013; Morán, 1998; Ojanguren y Blanco, 2006).

III. COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL TÁNDEM

Normalmente, en lo referente al tándem, se suele hablar de objetivos primarios y objetivos secundarios; Brammerts y Calvert lo expresan de la siguiente manera:

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PRIMARIOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE SECUNDARIOS
<ul style="list-style-type: none">○ Capacidad de comunicarse en la lengua extranjera.○ Capacidad para desenvolverse correctamente en un contexto en una cultura extranjera.○ La competencia profesional, que el compañero ya tiene.	<ul style="list-style-type: none">○ Capacidad de aprender autónomamente (lenguas extranjeras).○ Capacidad de comunicación (intercultural).○ Capacidad de cooperación (multilingüe).

Tabla 5. Objetivos primarios y secundarios (Brammerts y Calvert, 2006: 43-58).

Aunque hay otros ámbitos que pueden gozar de un desarrollo considerable en el tándem (la motivación, la calidad de las relaciones interpersonales...), en este trabajo estudiaremos con más detalle dos de los tres objetivos de aprendizaje secundario arriba citados; la comunicación intercultural y el aprendizaje autónomo.

El motivo por el que hemos elegido estos dos aspectos no es aleatorio. Tal y como hemos explicado en la Introducción, la autonomía en el aprendizaje constituye la clave para llegar a un desarrollo personal y profesional completo en la sociedad actual. También pretendemos insistir sobre la idea de que el tándem no solo es un método de aprendizaje autónomo sino que permite desarrollar la autonomía (lo que no sería el caso de otros métodos como el autodidactismo).

Por otra parte, la competencia comunicativa intercultural nos interesa especialmente porque permite exceder la línea que separa la comunicación efectiva de la no efectiva entre personas que se comunican, ya sea en el mismo u otro idioma. Esta aspiración hacia una comunicación más efectiva por medio de la interculturalidad y la comprensión del Otro es también el motivo de muchos estudiantes para aprender lenguas extranjeras y por esta razón nos parece pertinente entrar más en detalle.

3.1 Autonomía en el aprendizaje

Si bien nos hemos referido anteriormente a la autonomía, lo hemos hecho con la intención de presentar el aprendizaje en tándem como un método autónomo, que a su vez permite el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, de lo que vamos a hablar a continuación.

Antes de esto, debemos remontarnos años atrás al origen del concepto de autonomía, cuyo comienzo se relaciona con Holec (1979) con su obra *Autonomie et apprentissage des langues étrangères* (“Autonomía y aprendizaje de lenguas extranjeras”). En esta obra presenta la definición de autonomía, que sería «la capacité de prendre en charge son propre apprentissage»¹⁶. Holec lo explica de la siguiente manera:

Prendre en charge son apprentissage, c’est avoir la responsabilité, et l’assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage, c’est-à-dire :

- la détermination des objectifs
- la définition des contenus et des progressions
- la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre
- le contrôle du déroulement de l’acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.)
- l’évaluation de l’acquisition réalisée¹⁷ (Holec, 1979 : 4).

Además, al igual que Sinclair (2000) añade que esta capacidad no es innata, sino que debe adquirirse, ya sea de manera natural o a través de un aprendizaje formal, sistemático y reflexivo. Lamb retomaría también años después este concepto de capacidad no innata para explicar que, si los aprendices han llegado a adquirir cierta autonomía sin haber trabajado conscientemente para conseguirla, sería interesante descubrir cómo, cuándo y dónde han adquirido esa “identidad de aprendiz autónomo” y ese sentido de la responsabilidad hacia el aprendizaje con el fin de transmitirlo a otros aprendices (2011:80).

Por otra parte, Holec también insiste en que el aprendizaje autodirigido no implica necesariamente que el aprendiz sea autónomo, de la misma forma que un aprendiz autónomo no tiene por qué seguir un aprendizaje autodirigido. Precisamente otros autores (Little *et al.*, 1996: 22; Little, 2002; Lewis y Stickler, 2007) también constatan que, cuando se habla de autonomía, suele haber cierta tendencia a asociarlo con el aprendizaje

¹⁶ “La capacidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje” (Traducción propia).

¹⁷ “Responsabilizarse de su propio aprendizaje significa tener la responsabilidad y asumirla sobre todas las decisiones relacionadas con el aprendizaje, es decir:

- La fijación de los objetivos.
- La fijación del contenido y la progresión.
- La selección de métodos y técnicas que se utilizarán.
- El control del desarrollo del aprendizaje (con qué frecuencia, cuándo, dónde, etc.).
- La evaluación del aprendizaje” (Traducción propia).

autodidacta. Según Holec (1979: 4), aunque un aprendiz pueda responsabilizarse de su propio aprendizaje, no significa que lo vaya a hacer y viceversa. Benson (2001), a su vez, contrapone la autonomía (una destreza del aprendiz) al aprendizaje autodirigido (un modo particular de aprender en el que el aprendiz toma decisiones sobre los métodos a seguir y la evaluación). Por lo tanto, podemos constatar que hay diferentes grados de autodirección del aprendizaje, tal y como habíamos mencionado en el punto 2.1.2, al igual que hay diferentes grados de autonomía en cada individuo y que estos grados son, a su vez, inestables y variables (Sinclair, 2000: 7-12).

También nos gustaría mencionar las ideas de Nunan (1999: 11), según el cual solamente algunos aprendices están capacitados para tomar decisiones sobre qué aprender y cómo aprenderlo. Holec lo justificaba alegando la falta de práctica tomando las riendas de su propio aprendizaje (1979: 23), lo que responde a la dificultad de “aprender a aprender”. Esto supone un verdadero reto para el que nunca se ha enfrentado al aprendizaje autónomo en tándem y sería uno de los motivos por los cuales podría llegar a fracasar.

Holec, a su vez, establece dos características fundamentales para que funcione el proceso de “autonomización” del aprendizaje (1979: 8) resumidas en los siguientes puntos:

- 1) El aprendiz debería tener la capacidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje (tomando las decisiones que ello conlleva).
- 2) Tendría que haber un marco de acción en el que el aprendiz pudiera desarrollar su autonomía.

Habría también una tercera condición según la cual el aprendiz *quisiera* responsabilizarse de su propio aprendizaje, pero en realidad las dos condiciones anteriores implicarían necesariamente ésta última.

Benson también da gran importancia al marco de acción, ya que permitiría al alumno tomar decisiones tan significativas como cómo aprender y decidir qué contenidos aprender (2001: 102). En nuestro caso, el marco de acción lo constituiría la oportunidad de realizar un aprendizaje en tándem con el apoyo institucional necesario (la existencia del programa tándem en la Universidad) y la ayuda necesaria (la posibilidad de recibir asesoramiento y los materiales concebidos para los intercambios tándem).

Este camino hacia la autonomía implica el paso por un proceso de *déconditionnement* y adquisición de ciertas destrezas que permitirán al aprendiz responsabilizarse de su propio aprendizaje progresivamente. Esto es a lo que hacíamos alusión en el punto 2.4.3, la

incapacidad de muchos participantes en el programa tándem que se ven incapaces de conseguir la autonomía en el aprendizaje –por lo que verán el aprendizaje en tándem algo difícil y sin mucho sentido-, teniendo que desarrollarla poco a poco: tarea difícil pero no imposible.

Por otra parte, Holec también cree que la adquisición de cierta autonomía permite al alumno alejarse del aprendizaje de lenguas como proceso pasivo de almacenamiento de información que aporta el profesor, haciendo que este proceso sea activo y creativo para que la nueva información se convierta en conocimiento asumido (1979: 24). Esta autonomía, ayudaría, pues, en el proceso de “aprender a aprender”, una de las ideas que más ha trascendido de la autonomía y del tándem en particular, además de aparecer como punto clave en el MCER (2002).

Respecto al rol del profesor, otro autor, Benson (2001: 1) asume que el aprendizaje autónomo implica un aprendizaje aislado, sin intervención del profesor fuera o dentro de las aulas. Nada más lejos de la realidad. Según la definición de Holec (1979) o la de Little (2002), el rol del profesor simplemente cambia; este debe motivar al alumno en todas las dimensiones implicadas en la responsabilidad sobre el propio aprendizaje, sin olvidar que «los aprendices no son autónomos por sí solos sino que necesitan unas pautas y unos modelos que les ayuden a ser más independientes» (Canga, 2006: 65).

Benson (2001: 49), aunque está de acuerdo con la definición de la autonomía propuesta por Holec (1979), al mismo tiempo destaca que es problemática porque describe las habilidades de toma de decisiones en términos demasiado técnicos, dejando un poco de lado las capacidades cognitivas del aprendiz. Sin embargo, Little (en Benson, 2001: 49) deja claro que la autonomía es una capacidad que no depende exclusivamente de cómo está organizado el aprendizaje. De esta manera, la capacidad de encargarse de su propio aprendizaje de Holec se comprendería más bien en términos de control cognitivo.

Creemos importante mencionar algunas estrategias cognitivas que pueden ser útiles para llevar a cabo un aprendizaje exitoso; para ello, hemos elaborado la siguiente tabla en la que relacionamos las estrategias metacognitivas propuestas por O'Malley y Chamot con el aprendizaje en tándem:

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y SU APLICACIÓN EN EL APRENDIZAJE TÁNDEM
1. Planificación de manera anticipada del aprendizaje: establecimiento de los objetivos de aprendizaje.
2. Atención dirigida (<i>directed attention</i>): establecimiento de una serie de objetivos para un día en concreto.
3. Atención selectiva (<i>selective attention</i>): pronunciación, fluidez, expresión escrita, vocabulario, información cultural, etc.
4. <i>Self-management</i> : entender las condiciones que ayudan al aprendizaje exitoso en tándem e intentar que dichas condiciones se repitan.
5. Control de uno mismo (<i>self-monitoring</i>): comprobar durante el desarrollo del aprendizaje si las estrategias elegidas funcionan.
6. Identificación de los problemas: según un proceso de ensayo-error, analizar los problemas e intentar buscar una solución.
7. Evaluación del propio trabajo (<i>self-evaluation</i>): reflexionar sobre si el aprendizaje en tándem ha dado buen resultado o no y por qué.

Tabla 6. Estrategias metacognitivas de O'Malley y Chamot (en Benson, 2001: 82) en relación con el desarrollo del aprendizaje en tándem¹⁸.

Si bien antes exponíamos los requisitos para que el proceso de “autonomización” funcionase, ahora también expondremos los motivos por los que Little (2002) fomentaría la autonomía del alumno:

- 1) Si los aprendices están realmente comprometidos con su propio aprendizaje, serán mucho más eficientes y eficaces simplemente por el hecho de tener un objetivo personal que cumplir.
- 2) Si los aprendices están comprometidos con su propio proceso de aprendizaje, es evidente que el problema de la motivación está resuelto.
- 3) Si la comunicación efectiva depende de ciertas competencias que se desarrollan con el tiempo y con el uso, seguramente encontrarán autónomamente la manera de adquirirlas.

Así podemos comprobar que muchos factores relacionados con la autonomía no sólo se refieren a la gestión del aprendizaje sino también a la personalidad y actitudes del aprendiz.

¹⁸ En la mayoría de los casos hemos optado por mencionar en inglés las estrategias metacognitivas con el fin de ser lo más fieles posible a la obra original.

Antes de finalizar esta parte, nos gustaría dar cuenta de una última problemática; muchos autores se han preguntado si la idea de autonomía es un constructo occidental o si también concierne a oriente. Sinclair (2000: 4-14) asegura que la autonomía es interpretada de maneras distintas por cada cultura, en cambio, otros aluden al hecho de que la autonomía del aprendiz es un fenómeno psicológico que trasciende las diferencias culturales, aunque, eso sí, el comportamiento o actitud hacia el aprendizaje estará siempre condicionado por la cultura (Aoki, Smith y Littlewood en Little, 2002).

Benson alude a los cambios ideológicos y socioeconómicos del último siglo para explicar la pertinencia de la noción de aprendiz autónomo; un aprendiz autónomo representaría un miembro válido en la sociedad actual (2001: 19), capaz de desarrollar distintos tipos de actividades en función de las nuevas demandas (Sánchez, 2003: 119). Lejos de cuestiones sociológicas o políticas, las dimensiones que representan a un aprendiz autónomo son múltiples y nos resultan interesantes ya que el aprendizaje de lenguas en tándem permite desarrollar la capacidad reflexiva del aprendiz para que se responsabilice de su propio aprendizaje tomando decisiones como el contenido del mismo o los métodos a seguir junto a su compañero, siempre fomentando cierto espíritu crítico que le haga darse cuenta de si sus objetivos son realistas, si los puede alcanzar y si los ha llegado a alcanzar.

Tampoco podemos negar que la idea de autonomía tiene dos caras y es innegable que, en muchas ocasiones, este concepto tiene mucho de utópico (Boud en Benson, 2001:19). Se ha discutido sobre si la autonomía es una capacidad o una conducta, en qué medida el aprendiz la puede controlar o, como mencionábamos antes, si tiene implicaciones políticas y/o psicológicas (Little, 2002). Lo que sí hay, es un consenso según el cual los aprendices autónomos entienden los objetivos de su programa de aprendizaje, se responsabilizan del mismo y toman la iniciativa en la planificación y evaluación de sus progresos para ver si es efectivo.

No consideramos que el tándem constituya una actividad que implique un desarrollo de la autonomía sin precedentes, simplemente queremos destacar su potencial para enfrentar a cada individuo a una situación comunicativa real en la que él mismo deberá decidir qué hacer y cómo hacerlo. Esto, sin duda, le permitirá relacionar los nuevos conocimientos y destrezas adquiridos con el resto de sus experiencias (Little *et al.*, 1996: 17).

3.2 La competencia comunicativa intercultural

Tras hacer un recorrido lo más completo posible por las ideas generales sobre la autonomía en los últimos treinta años, debemos ahora hacer lo propio con la otra destreza sobre la que nos hemos centrado en este trabajo: la competencia comunicativa intercultural.

Antes de explicar en qué sentido el tándem interviene en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural nos gustaría por qué hemos optado por utilizar este término en lugar de “competencia intercultural” simplemente. Byram (1997: 70-71) explica que la competencia intercultural implica la habilidad para comunicarse en su lengua con gente de otro país y cultura mientras que la competencia comunicativa intercultural incluye la dimensión de la lengua extranjera en esta interacción comunicativa, con un matiz de reflexión más profundo que en el primer caso. Según este autor, la competencia lingüística y la competencia intercultural son dimensiones indivisibles que conforman la competencia comunicativa intercultural (1997: 22). Al contrario que otros autores (Cetinavci, 2012: 3445), consideramos que la visión de Byram es acertada y, por este motivo, hemos tomado la decisión de tomar el término con los mismos matices en nuestro trabajo.

Cuando hablamos de competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997) nos referimos a lo que el MCER (2002) y el *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (en adelante CARAP¹⁹, 2012) llaman, por su parte, la “competencia plurilingüe y pluricultural”:

La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado- varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar (MCER, 2002: 167).

Esta definición supone el alejamiento de una idea dicotómica de la L1 y la L2, y en su lugar hacer más hincapié en el plurilingüismo que, junto con la diversidad de culturas, conforma el contexto en el que está enmarcado el MCER.

¹⁹ *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas, MAREP). Es una guía de referencia con los parámetros que influirían sobre la competencia plurilingüística y pluricultural.

Por otra parte, al igual que Byram (1997: 3), también consideramos que una comunicación exitosa se basa en algo más que la eficiencia de la información intercambiada entre los interlocutores, puesto que la comunicación va mucho más allá y debe permitir el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales.

No sólo destaca la importancia del método comunicativo en la enseñanza de idiomas, sino que deja entrever que el intercambio de información llevado a cabo depende de lo interpretado en otro contexto cultural, y depende también de la capacidad de aislarlo de ese acto comunicativo para ponerse en la perspectiva del lector u oyente (Byram: 1997), lo que nos permite hablar de un desarrollo personal y a nivel social del alumno como individuo.

Según Byram (1997: 12), el resultado más deseable de la enseñanza de lenguas extranjeras sería permitir que el aprendiz fuese consciente de sus creencias culturales así como de los comportamientos asociados y también los de sus posibles interlocutores, con los que pueda hablar en el mismo idioma –o incluso varios-, ya sea la lengua materna del aprendiz o la de sus interlocutores. Es decir, la capacidad de aprehender las realidades que caracterizan lingüística y culturalmente, tanto a él como a sus interlocutores, y poder aplicarlo al uso de la lengua.

Ese conocimiento de uno mismo es parte de su identidad y le permite afrontar las situaciones comunicativas. Así, Byram introduce el concepto de hablante intercultural (*intercultural speaker*) como aquél que está implicado en la comunicación e interacción intercultural (1997: 32). Éste debe tener ciertas actitudes como, por ejemplo, ser consciente de que habrá ciertos problemas de comunicación debido a las diferencias culturales, también deberá ser consciente de que será percibido por su interlocutor como un representante de su cultura, valores y acciones políticas, sean las que sean (1997: 33).

Tras esta presentación del concepto, analicemos ahora lo que, según Byram, define al hablante intercultural a través de la siguiente tabla:

	Habilidades Interpretar y entender (<i>savoir comprendre</i>)	
Conocimiento De uno mismo y del Otro; de la interacción A nivel individual y social (<i>savoirs</i>)	Educación Educación política Conciencia cultural crítica (<i>savoir s'engager</i>)	Actitudes Relativizar lo propio Apreciar lo ajeno (<i>savoir être</i>)
	Habilidades De descubrimiento e interacción (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Tabla 7. Factores que influyen en la comunicación intercultural de Byram (1997: 34).

En muchas ocasiones, las actitudes negativas que llevan hacia los prejuicios y estereotipos provocan interacciones poco efectivas. La actitud necesaria para que la comunicación tenga éxito sería receptiva, una actitud curiosa, libre de juicios de valor con respecto a las opiniones y comportamiento de los demás (1997: 34). Además, en un marco educativo en el que se intenta fomentar el espíritu crítico, la relativización de las propias opiniones y tomar en cuenta la de los demás así como de sus creencias y comportamientos no ocurre si no hay un desafío reflexivo y analítico en el cual han sido formados y las complejas fuerzas sociales que han experimentado (1997: 35).

Por este motivo, el éxito de la comunicación dependería de los dos interlocutores. Ambos necesitarían el mismo tipo de conocimiento, actitudes y habilidades y establecer una relación respetando de la misma forma ambas culturas. Además de todo esto, sería necesario que adoptasen la perspectiva de la otra cultura, anticipando incluso los problemas que puedan surgir tanto en la comunicación como en el comportamiento de cada interlocutor (Byram, 1997: 41-42), deberían incluso ser conscientes de sus limitaciones lingüísticas para anticipar malentendidos.

En definitiva, el hablante intercultural, según Byram (1997: 58), no debería dar por hecho que la realidad se entiende de la misma forma en dos culturas distintas o que una forma de entender cierto fenómeno cultural es asimilarlo a sus propios fenómenos culturales; es muy consciente de que tiene que descubrir a la otra persona, al Otro, a través de su comprensión de estos fenómenos. El hablante intercultural busca constantemente diferentes perspectivas para compararlas a otras formas de entender el mismo fenómeno (1997: 58).

Otros autores también han hablado sobre la competencia intercultural, por ejemplo Bazgan y Norel (2013: 96-97), la definen como una competencia que permite el control global de una serie de situaciones complejas en la interacción con interlocutores de diferente lengua y cultura, a través de la movilización de varios recursos como las representaciones sociales, los valores o las actitudes (empatía, etc.).

En otros términos, Safonova (2014: 58) establece ciertos parámetros que caracterizan al hablante intercultural, como lo es el ser consciente de los límites culturales a los que está sometido cada interlocutor para poder “negociar” y colaborar en caso de conflicto. Esta autora también recalca la importancia en la pedagogía de la lengua del concepto de diálogo intercultural (*intercultural dialogue*); según ella requiere la libertad y capacidad de expresarse así como saber escuchar los puntos de vista ajenos. El diálogo intercultural no sólo contribuye a la integración política, social, cultural y económica sino también a la cohesión de las sociedades diversas culturalmente (2014: 58-59).

Soboleva y Obdalova (2014: 155-156), por su parte, destacan que las condiciones esenciales para la comunicación efectiva intercultural son las habilidades tanto cognitivas como comunicativas para participar en el diálogo intercultural. Además, la percepción de la realidad está determinada por su pasado, experiencias previas, intereses personales, educación, necesidades y otras características personales así como por la interacción activa de un individuo con su entorno social y cultural.

En la comunicación monocultural y en el mismo idioma, es posible crear cierta coherencia entre las posibles incongruencias que surjan entre la experiencia del individuo y las situaciones nuevas experimentadas, en cambio, estas incongruencias provocan malentendidos y conflictos cuando se trata de hablantes de distintos idiomas y procedentes de culturas diferentes (Soboleva y Obdalova, 2014: 156), dicho de otra manera, lo que en la comunicación en un mismo contexto cultural se toma como un instrumento de cohesión comunicativo, es lo que produce los malentendidos cuando se trata de una interacción intercultural. Además, también se suele juzgar el comportamiento de los demás desde el punto de vista de nuestra cultura, lo que siempre nos dará una visión distorsionada del mismo (Soboleva y Obdalova, 2014: 156). Esto se puede aplicar sin duda al caso del aprendizaje en tándem, en el que la pareja tándem constituye un verdadero representante de la cultura meta. Al desarrollar nuestra competencia comunicativa intercultural en tándem, nos daremos cuenta de que el comportamiento de nuestro compañero tándem no tiene por qué corresponder al comportamiento cultural en

su país o comunidad (tampoco a los nuestros), por eso es fundamental saber disociar el comportamiento de la cultura a la que pertenece el individuo.

Todo esto también nos lleva a hablar sobre los estereotipos, que intentan dejarse de lado al aprender en tándem. Los estereotipos no dejan de ser ideas generales sobre características típicas representativas de algunos pueblos y sus culturas, se basan normalmente en constructos mentales que suelen jugar un papel importante en los contactos entre culturas (Soboleva y Obdalova, 2014: 157). La efectividad de la comunicación intercultural se basaría pues en la habilidad de ir más allá de los límites de la percepción obvia o estereotipada y percibir el mundo desde una perspectiva más distante, en otras palabras, ser “flexible” cognitivamente para superar estereotipos y transformar el punto de vista a través de la adquisición de otras normas, valores culturales y costumbres.

Como habíamos mencionado al principio, también hay autores que se han mostrado escépticos ante el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (Cetinavci, 2012: 3447) pues, cuando se apunta hacia una cultura sobre la que hay que ser consciente para el diálogo intercultural, ésta suele ser la inglesa o la americana, ya que el idioma que se habla en estos países se usa como *lingua franca* a nivel global, reuniendo hablantes de muchos idiomas y culturas distintos. Por esta razón, Cetinavci cree más apropiado apuntar hacia la importancia de la competencia sociolingüística, según la cual uno se adapta y ajusta su discurso a la situación en el que se emite.

Tras este breve repaso sobre el concepto de competencia comunicativa intercultural según varios autores y el MCER, nos gustaría relacionarlo directamente con el aprendizaje en tándem.

El aprendizaje en tándem nos interesa porque engloba todas las competencias generales del individuo que aparecen en el MCER (2002: 13-14), que tienen mucho que ver con las que ya presentaba Byram (1997): los conocimientos (*savoirs*), las destrezas y habilidades (*savoir faire*), la competencia existencial (*savoir être*) y la capacidad de aprender (*savoir apprendre*). Así aparecen representadas en el MCER (2002):

LAS COMPETENCIAS DEL ALUMNO	Las competencias generales del alumno	Conocimiento declarativo (<i>saber</i>)	-El conocimiento del mundo -El conocimiento sociocultural -La consciencia intercultural
		Destrezas y habilidades (<i>saber hacer</i>)	-Destrezas y habilidades prácticas (destrezas sociales, destrezas de la vida, destrezas profesionales, destrezas de ocio, destrezas y habilidades interculturales)
		Competencia existencial (<i>saber ser</i>)	1. Actitudes 2 Motivaciones 3. Valores 4. Creencias 5. Estilos cognitivos 6. Factores de personalidad
		Capacidad de aprender (<i>saber aprender</i>)	-La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación. -La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes. -La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes. -Las destrezas de estudio. -Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis).
	Las competencias comunicativas de la lengua	Competencias lingüísticas	-Léxica -Gramatical -Semántica -Fonológica -Ortográfica -Ortoépica
		Competencia sociolingüística	-Marcadores lingüísticos de relaciones sociales -Las normas de cortesía -Las expresiones de sabiduría popular -Diferencias de registro -Dialecto y acento
		Competencias pragmáticas	-Competencia discursiva -Competencia funcional

Tabla 8. Las competencias del alumno según el MCER (2002: 111-139).

El MCER deja, en general, libertad de acción para que cada uno emplee las estrategias que considere necesarias para adquirir las diferentes competencias arriba mencionadas.

También se pregunta cómo se deberían tratar las competencias generales no lingüísticas en un aula: recoge muchas ocasiones en las que se puede hacer, como cursos especializados de civilización, pero también «mediante el contacto directo con hablantes nativos y con textos auténticos» (2002: 147).

Respecto a esto, tampoco podemos dejar de hacer referencia al CARAP (2012), que apuesta por los “enfoques plurales” en la enseñanza de lenguas y culturas: estos enfoques entendidos como la implicación de actividades de enseñanza-aprendizaje que tienen en cuenta al mismo tiempo diversas variedades lingüísticas y culturales (CARAP, 2012: 6), opuesto al enfoque “singular” según el cual se tendría en cuenta una sola lengua y cultura, tomada de forma aislada.

El CARAP también recomienda proveer al alumno de diversos saberes, saber hacer y saber ser respecto a, en primer lugar, los hechos lingüísticos y culturales en general y, en segundo lugar, que se pueden basar sobre aptitudes ya adquiridas por el aprendiz respecto a una lengua o cultura en particular, para luego llegar más fácilmente a la otra (CARAP, 2012: 8).

De entre los cuatro enfoques que se consideran enfoques plurales, tendremos en cuenta fundamentalmente el enfoque intercultural, que se sirve de principios didácticos que permiten apoyarse, a su vez, sobre fenómenos característicos de una o varios ámbitos culturales para comprender aquellos propios de una sola área cultural. Este enfoque permite desarrollar estrategias destinadas a promover la reflexión sobre las formas de contacto entre individuos provenientes de culturas diferentes (CARAP, 2012: 6).

Ahí es donde entra el potencial del tándem en el desarrollo progresivo de esta competencia comunicativa intercultural o competencia plurilingüe y pluricultural.

El aprendizaje en tándem, por el mero hecho de basarse en la interacción comunicativa entre dos personas de diferentes culturas y comunidades lingüísticas, puede facilitar el aprendizaje intercultural (Morán, 1998: 412; Woodin, 2001: 193; Woodin, 2006: 69). Ambos compañeros pueden aprender mucho de las costumbres y actitudes del otro; tal y como apunta Dodd (2001: 174), en muchas ocasiones «genuine communication and social/cultural awareness are more important than linguistic accuracy»²⁰. Además:

²⁰ “La comunicación auténtica y la conciencia social/cultural son más importantes que la precisión lingüística” (Traducción propia).

Las actividades *tándem*, que permiten a los estudiantes relativizar su cultura y la de sus compañeros al tiempo que aprenden el uno del otro, les harán ver ambas culturas de un modo diferente. Es precisamente en esos casos, cuando el aprendizaje en *tándem* es *intercultural*, y no meramente *cultural*: cuando se consigue que ambos comprendan el cambio en sus respectivas culturas. También es, por supuesto, posible que por medio de la comparación *cultural*, los estudiantes lleguen a desarrollar una sensibilidad *intercultural* (Woodin, 2006: 70).

Las diferencias culturales que cada uno de los miembros de la pareja experimenta trabajando con el otro les permiten explorar las diferencias y similitudes que los identifican, lo que les permitirá posteriormente eliminar prejuicios y falsas percepciones (Dodd, 2001: 172).

El interés por lo intercultural en el *tándem* reside en el hecho de que no es algo que esté escrito en los libros, solamente se puede aprender a través de una actitud curiosa y abierta (Byram, 1997: 57). Asimismo, esta actividad también permitirá a los participantes ver su propia cultura desde una nueva perspectiva (Woodin, 2006: 72) para fomentar el desarrollo progresivo de una conciencia cultural crítica, permitiendo relativizar la opinión del compañero, que no deja de ser una opinión subjetiva.

Mientras que Byram (1997: 43) menciona que la adquisición de la competencia comunicativa intercultural se produce en contexto escolar, el aprendizaje en *tándem* intenta ser una alternativa que agrupe ambas vertientes: la académica y la más personal fuera del contexto académico. Precisamente el compañero *tándem* puede solucionar dudas que se hayan ido “arrastrando” en contexto escolar; dudas que pueden formular entre *iguales* y que tendrán una respuesta inmediata. Además de ser una experiencia enriquecedora culturalmente, permitiría, a aquellos que vayan a desplazarse al país de la lengua meta, «un medio seguro de obtener información, practicar comportamientos en una segunda cultura y obtener información de algún miembro de esa cultura» (Stickler y Lewis, 2006: 95).

A través del diario *tándem* los aprendices también pueden darse cuenta ellos mismos de las carencias de aprendizaje que tienen, no sólo lingüísticas sino culturalmente a través de las experiencias (incluyendo posibles malentendidos) que hayan vivido en el *tándem* y mediante la observación de su compañero. Respecto a esto, Woodin (2001: 199) expresa su desconcierto al constatar que los aprendices no suelen marcarse objetivos como “aprender más sobre la cultura de mi pareja *tándem*” aunque sí que dan cuenta de ello en las reflexiones de los diarios. Esto haría entrever una situación según la cual los

estudiantes no intentan ir más allá, hacia un análisis profundo cuestionando actitudes o información novedosa para ellos, en lo que, una vez más, el tutor debería ayudarles.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, es innegable que, al igual que la autonomía en el aprendizaje, no es posible llegar a una competencia comunicativa intercultural total, ya que sería una verdadera utopía. Nadie ha tenido la oportunidad de viajar tanto o aprender tantas lenguas en diversos contextos como para dominar todos los matices que implica esta competencia de la que hemos hablado. Tal y como constata el MCER (2002: 131), la competencia plurilingüe y la competencia pluricultural presentan desequilibrios debido a que cada individuo siempre hablará mejor una lengua que el resto o conocerá mejor una cultura que la otra (ambos términos se refieren a realidades complejas que cambian constantemente a lo largo de la vida de una persona). Pero esto tampoco quiere decir que la adquisición de la competencia comunicativa intercultural sea tarea imposible.

Ya hemos visto que el tándem resulta fundamental para desarrollar parte de esta competencia, pero tal y como apunta Eschenauer «ce travail en tandem ne peut qu'apporter une première sensibilisation des apprenants dans le domaine de l'interculturel»²¹ (2013: 96).

²¹ “El trabajo en tándem no puede más que aportar *una primera sensibilización* de los aprendices en el ámbito intercultural” (Traducción propia; la cursiva es nuestra).

IV. ANÁLISIS EMPÍRICO: EXPERIENCIAS EN TÁNDEM

En esta parte del trabajo pretendemos aportar datos que den cuenta del estado de la cuestión gracias a la participación de 28 informantes que se han ofrecido a responder un cuestionario (Anexo I).

Procederemos de la siguiente manera: en primer lugar, pretendemos exponer una serie de fundamentos metodológicos sobre los que nos hemos basado para realizar el cuestionario, en segundo lugar, expondremos brevemente las partes del cuestionario y, finalmente, analizaremos los datos aportados por los informantes en función de lo que hemos explicado en las páginas anteriores.

4.1 Fundamentos metodológicos y justificación

Para realizar la parte práctica de esta investigación, hemos decidido seguir una metodología cuantitativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2006: 5) a través de un cuestionario. No hemos ignorado los comentarios de algunos autores para emprender su realización (Nunan, 1992: 14; Loubet del Bayle, 2000: 107; Bazgan y Norel, 2013: 96):

- ✓ Un cuestionario debe ser válido: debe ser posible reunir respuestas que reflejen la realidad que queremos estudiar.
- ✓ Un cuestionario debe ser fiable: debe ser posible aplicar el cuestionario a las mismas personas y en diferentes condiciones y que recojan las mismas respuestas.
- ✓ Un cuestionario debe ser objetivo.

Respecto al uso de cuestionarios en investigación, Benson dice (2001: 198) que al analizarlo, no debemos confiar en que las respuestas constaten las creencias o acciones de los informantes, ya que esto solo podría lograrse a través de la observación directa de los procesos de aprendizaje así como de sus resultados.

Otro problema que suele haber es el “daño” sobre la imagen personal del informante, ya que puede darse cuenta que sus respuestas responden a una actitud que no concuerda con la imagen que se había formado de sí mismo (Bazgan y Norel, 2013: 96), esto implica que los informantes responderán a las preguntas de manera que puedan ser vistas favorablemente por otros.

De todas formas, lo que pretendemos es aportar una visión más completa sobre el estado de la cuestión del aprendizaje en tándem y explicarlo a través de ciertas tendencias que podamos señalar en las respuestas de nuestros informantes. Cualquier otro método también tiene inconvenientes y ventajas que debemos tener en cuenta, pero por la naturaleza y condiciones de redacción de este trabajo hemos optado por la aplicación de un cuestionario en lugar de recurrir a entrevistas personales ya que:

It enables the researcher to collect data in field settings, and the data themselves are more amenable to quantification than discursive data such as free-form field notes, participant observers' journals, and the transcripts of oral language²² (Nunan, 1992: 143).

Tal y como indica el mismo autor, el hecho de crear cuestionarios fiables y válidos es una tarea condicionada por las siguientes razones:

- ✓ La formulación de las preguntas debería ser lo suficientemente clara.
- ✓ No se debería de preguntar más de una cosa al mismo tiempo.
- ✓ El autor no debe dejar entrever su propia opinión con respecto al tema para no influir a los informantes.
- ✓ Se debe resumir al máximo todo lo que se quiere investigar tanto como para hacer el cuestionario como para facilitar su análisis posterior.

Intentando ser lo más precisos y pertinentes posible en la elaboración de este cuestionario, hemos tenido en cuenta los factores que, de alguna manera, pudieran afectar a la validez, fiabilidad o la objetividad: conocimiento exiguo sobre el tema estudiado o presencia de un lenguaje muy elevado en el cuestionario. Pero debemos mencionar que hay factores sobre los cuales no podemos influir (Hernández *et al.*, 2006: 286), como las actitudes de los informantes hacia el cuestionario (posibles inhibiciones personales al tratar de responderlo) o incluso los factores ambientales (el clima o la hora). Por otra parte, hemos cumplido el parámetro de objetividad (2006: 287) aplicando a todos los informantes el cuestionario con las mismas instrucciones y preguntas.

El cuestionario que hemos difundido pretende ser a la vez un cuestionario de hecho (sobre hechos concretos que el sujeto conoce o ha experimentado) y un cuestionario de opinión (Loubet del Bayle, 2000: 109), para que los informantes puedan expresarse a propósito

²² “Permite al investigador recopilar datos en cierto ámbito y éstos son más susceptibles de cuantificación que los datos discursivos, como lo serían las notas, los diarios escritos durante la observación participante y transcripciones de entrevistas” (Traducción propia).

del aprendizaje en tándem. Con el fin de obtener resultados que nos permitan realizar un análisis lo más completo posible, hemos optado por un cuestionario mixto, con preguntas tanto abiertas como cerradas; las primeras permiten al informante responder con mucha más libertad precisando todos aquellos datos que estime convenientes, aunque pueden constituir un problema cuando el informante no ha reflexionado en profundidad sobre el tema en cuestión (Loubet del Bayle, 2000: 110). Por otra parte, las preguntas cerradas, tienen la ventaja de la claridad y la simplicidad de las mismas (tanto para su codificación como para su respuesta), pero el investigador se arriesga a no ofrecer una respuesta con la que el sujeto se sienta totalmente identificado (Hernández *et al.*, 2006: 315). Esto último hace patente la necesidad de adelantarse a las respuestas de los sujetos durante la elaboración del cuestionario.

En todo momento hemos intentado que la redacción de las preguntas no influya de manera directa la respuesta de los sujetos, pero como en todo cuestionario, se trata de algo que no se puede controlar por completo.

Respecto a esto, la comprensión de las preguntas es primordial, por este motivo hemos evitado en la medida de lo posible el metalenguaje y hemos optado por algunas imprecisiones (evitando, por ejemplo, el término “competencia comunicativa intercultural”, que sí hemos usado en el resto de esta investigación) para conseguir el objetivo último: que los informantes respondan a las preguntas de la manera más objetiva y adecuada en función de sus opiniones personales.

Asimismo, hemos añadido una presentación que resulte satisfactoria para orientar al informante sobre el tipo de cuestionario al que se enfrenta y, además, hemos seguido la recomendación de Loubet del Bayle (2000: 123) según la cual la alternancia de los tipos de preguntas ayudaría a que la persona en cuestión no sienta el peso de la monotonía durante la realización del cuestionario.

4.2 Cuestionario

El cuestionario que hemos realizado (Anexo I) está compuesto por preguntas que responden a intereses o dudas que nos han ido asaltando a medida que hemos avanzado en la lectura de la literatura sobre el aprendizaje en tándem. Este cuestionario pretende servir de base de estudio referida fundamentalmente a la autonomía en el aprendizaje así

como a la competencia comunicativa intercultural. Para ello, hemos redactado una serie de preguntas que nos permitan saber *quiénes* son nuestros informantes, posteriormente hemos añadido una serie de preguntas que nos permitan saber hasta cierto punto qué actitudes tienen hacia el aprendizaje en tándem y, finalmente, hemos destinado una serie de preguntas al tratamiento de la autonomía así como de la competencia comunicativa intercultural.

En total se compone de 38 preguntas, de las cuales 36 son obligatorias y 2 optativas (además de una pregunta extra para que los informantes precisen algún detalle adicional sobre las preguntas anteriores).

Nos gustaría añadir un último detalle, y es que hemos decidido redactar el cuestionario tanto en español como en alemán por dos motivos:

- 1) para llegar a un mayor número de informantes,
- 2) para asegurar la comprensión de todas las preguntas y que los informantes puedan contestar a las preguntas abiertas en su idioma para no condicionar los resultados.

4.3 Análisis de los resultados

Tal y como hemos mencionado en el punto anterior, hemos logrado reunir las respuestas de 28 informantes²³ y, antes de proceder al análisis de las respuestas directamente relacionadas con el aprendizaje en tándem, nos gustaría presentar su perfil.

4.3.1 Perfil de los informantes

De los 28 informantes que han respondido, 24 son mujeres y 4 son hombres. La mayoría de estos informantes tienen una edad de entre 21 y 25 años, pero también hay otros grupos de edad presentes:

²³ Cuando nos refiramos a un informante en concreto, lo haremos usando una “i” seguida de un número asignado según el orden de llegada del cuestionario.

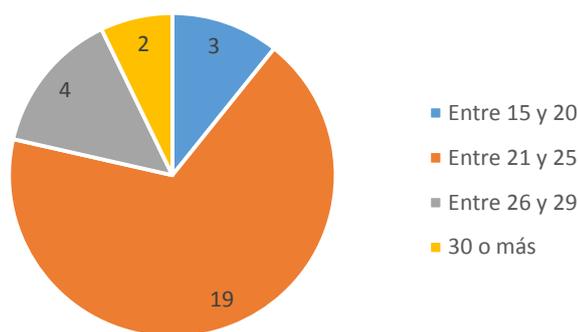


Gráfico 1. Edad de los informantes.

Por otra parte, las lenguas maternas que predominan son el español (16) y el alemán (10), aunque también hay una informante bilingüe de español y francés además de una sinohablante.

Entre los 28 informantes, hay 24 estudiantes universitarios y 4 personas activas laboralmente que cuentan con estudios superiores.

La experiencia de los informantes en el aprendizaje tándem es muy diversa. Hay un número significativo de informantes con más de seis meses de experiencia en este tipo de aprendizaje:

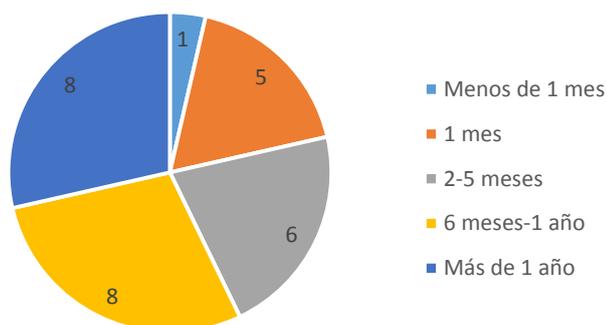


Gráfico 2. Experiencia de los informantes en el aprendizaje tándem.

Las combinaciones de lenguas en las que los informantes han realizado tándem han sido las siguientes:

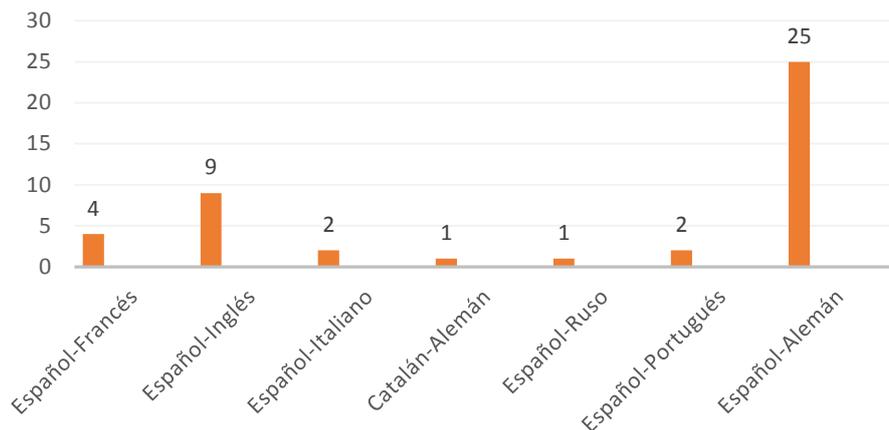


Gráfico 3. Combinaciones lingüísticas.

Nos llama la atención que, habiendo una sinohablante entre nuestros informantes (i22), no aparezca por ninguna parte una combinación lingüística correspondiente, por lo que podríamos pensar que se trata de una hablante de español como L2.

Por otra parte, también nos gustaría señalar el número de combinaciones lingüísticas realizadas por los informantes: más de la mitad ha realizado tándem en una sola combinación, mientras que hay dos informantes, i2 e i28, que han realizado hasta cuatro combinaciones lingüísticas diferentes.

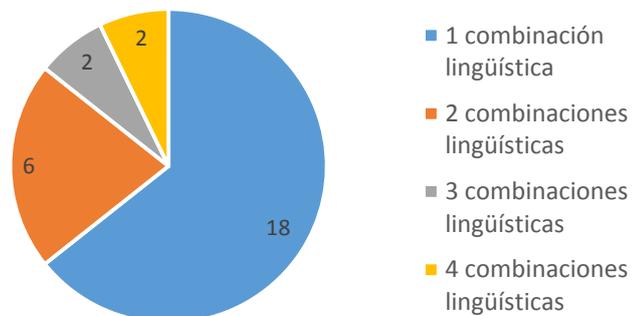


Gráfico 4. Número de combinaciones lingüísticas por informante.

Por otra parte, más de la mitad de los informantes han tenido 3 o menos parejas tándem.

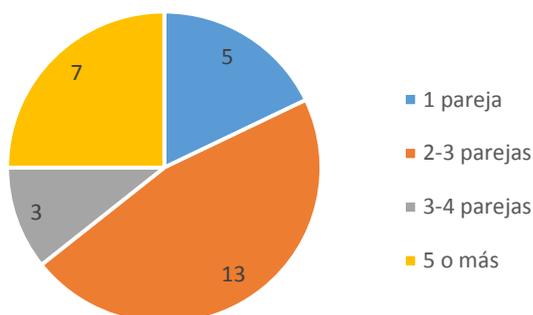


Gráfico 5. Número de parejas tándem

Las informantes con más experiencia en el tándem (por el número de combinaciones lingüísticas y por el tiempo, más de un año), i2 e i28, aseguran haber tenido 5 o más parejas tándem. Por el contrario, tanto i4 como i26 dicen tener tan sólo un mes de experiencia en tándem pero más de 5 parejas tándem: esto puede deberse al hecho de que hayan realizado la modalidad de tándem en cursos intensivos, lo que les habría permitido tener tal cantidad de compañeros tándem en tan poco tiempo. Aunque no podemos dejar de mencionar una incoherencia con respecto a i26, y es que además de sólo un mes de experiencia en tándem, dice haber realizado tres combinaciones lingüísticas diferentes, lo que es poco probable.

La mayor parte de los informantes ha realizado tándem presencial, mientras que sólo dos de ellos han realizado tándem *online*:

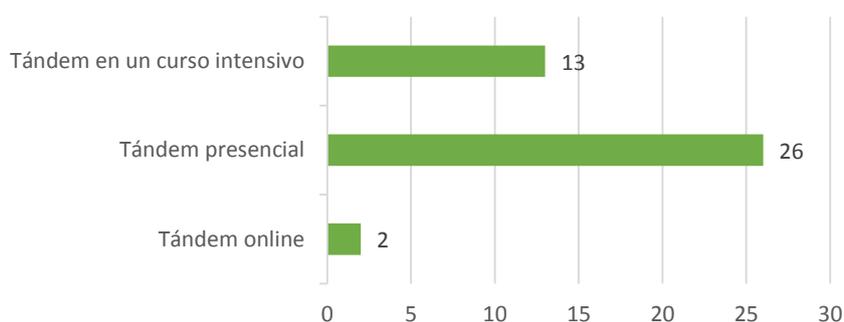


Gráfico 6. Modalidades de tándem realizadas por los informantes.

Trece informantes han realizado dos modalidades de tándem diferentes, normalmente tándem presencial y tándem en un curso intensivo, únicamente dos han realizado tándem

online y *tándem* presencial. Veamos con detalle cuántos informantes han realizado ciertas modalidades:

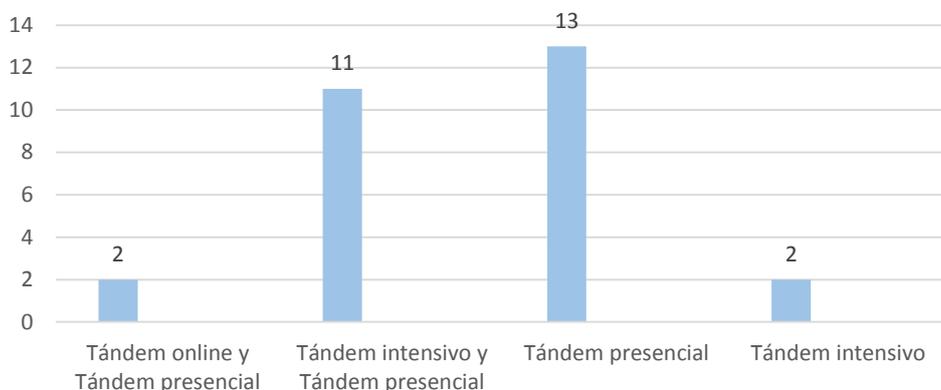


Gráfico 7. Combinación de modalidades de *tándem* realizadas.

Un detalle importante que podríamos haber conseguido por medio de una entrevista sería saber si la realización de una u otra modalidad de *tándem* ha sido lo que les ha motivado a intentar aprender en otra modalidad o si ha sido algo completamente casual. Quizás haya modalidades de *tándem* más motivadoras que otras o que den mejores resultados, aunque esta es una pregunta que queda abierta para futuras investigaciones.

4.3.2 Actitudes hacia el aprendizaje *tándem* y desarrollo de competencias

Con una de las primeras preguntas pretendíamos saber si los informantes consideraban útiles los consejos de un asesor lingüístico (“profesor-tutor”) para aprender en *tándem*, ya que, como explicábamos en el punto 2.3, muchos aprendices veían al asesor como un examinador.

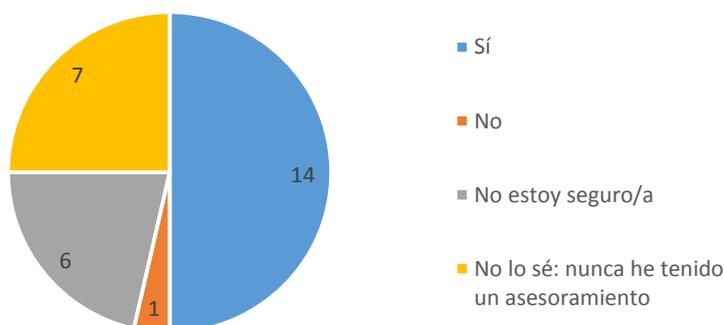


Gráfico 8. ¿Crees que los consejos de un profesor-tutor son útiles para realizar el *tándem*?

Exactamente la mitad de los informantes asegura que los consejos del asesor son útiles para desarrollar el tándem, 6 de ellos se muestran inseguros al respecto, 7 de ellos nunca han tenido la oportunidad de ser asesorados en su aprendizaje tándem, mientras que i11 opina directamente que no es útil. Probablemente este último informante no ha tenido buenas experiencias con el asesoramiento, a pesar de que ha realizado tanto tándem *online* como presencial y su experiencia con este aprendizaje es de más de un año.

Con la siguiente pregunta; “¿Qué conocimientos/habilidades/destrezas has desarrollado más en el tándem? Indica 2”, pretendíamos determinar a nivel general qué competencias o destrezas habían desarrollado más nuestros informantes según su opinión. Hemos constatado que en esta pregunta concreta ha habido problemas de comprensión o falta de atención por parte de ocho de los informantes o bien una formulación oscura de la pregunta. Aunque el enunciado de la misma era explícito, “Indica 2”, algunos informantes han seleccionado una única opción (3), tres opciones (2), cuatro opciones (2) o todas (1).

Evidentemente, estos informantes han marcado libremente aquellas destrezas que creían haber desarrollado durante el tándem, pero habíamos establecido un límite de dos con un objetivo preciso: observar ciertas tendencias de aprendizaje.



Gráfico 9. Opinión de los informantes sobre las destrezas desarrolladas.

Más de la mitad de los informantes está de acuerdo en que ha mejorado fundamentalmente su expresión y comprensión oral así como sus conocimientos culturales. Nos llama especialmente la atención que los informantes i6 e i11, los únicos que han realizado tándem *online*, no hayan mencionado la destreza de comprensión y expresión escrita (a pesar de que sus otras respuestas no han sido tenidas en cuenta en el gráfico 9).

También hemos querido determinar cuántos informantes consideraban mejor el tándem o un curso convencional para aprender el idioma: 26 informantes aseguran que ambas opciones son válidas y únicamente 2 informantes, i3 e i15, aseguran que el tándem es mejor para aprender un idioma. Al tratar de explicar esta preferencia por el tándem ante un curso convencional, encontramos dos situaciones afines; i3 cuenta con una experiencia relativamente limitada de aprendizaje tándem, sólo ha tenido una pareja tándem presencial durante un período de 6 meses a 1 año, por otra parte, i15 cuenta con la experiencia del tándem en un curso intensivo, donde ha podido tener de 2 a 3 parejas tándem durante un único mes. Ambas informantes cuentan con experiencias limitadas, ya sea en la cantidad de *input* recibido por diferentes parejas o bien en el tiempo, pero al parecer han sido experiencias que han resultado beneficiosas para ambas.

También hemos querido tratar una cuestión controvertida respecto al aprendizaje tándem: el nivel requerido. El nivel influye mucho en el intercambio tándem y de él dependen tanto la motivación como el aprendizaje de la lengua. Tal y como explicamos en el punto 2.4.4, es posible que principiantes absolutos saquen partido de este tipo de aprendizaje, pero es una cuestión muy personal.

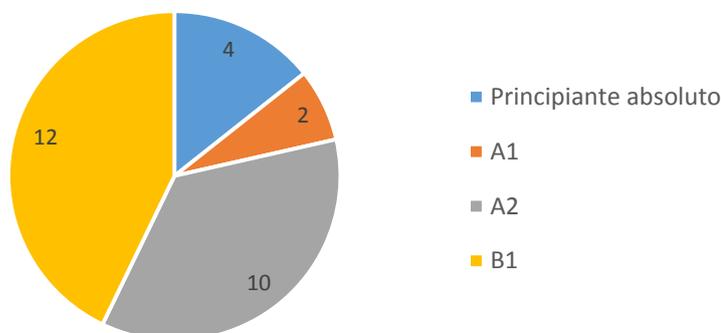


Gráfico 10. Niveles requeridos para el aprendizaje tándem según los informantes.

A esta pregunta (“¿A partir de qué nivel crees que se puede aprender en tándem?”), 16 informantes argumentan su respuesta alegando la necesidad de un “nivel necesario” o “nivel mínimo”, habiendo respondido que un A2 o un B1 es necesario. Aunque i23 e i26 ya consideran que ese conocimiento “mínimo” es un A1.

Aquellos que se muestran más positivos (i1, i15, i16 e i19) dicen que siendo principiante absoluto se puede llegar a aprender en tándem y alegan razones como; el carácter diferenciador del tándem (“se trata de una forma diferente y más directa de aprender el

idioma”), el hecho de que la pareja se adapte a tu nivel, la importancia de la motivación y la implicación, que superan a la importancia del nivel y, por último, el grado de exposición a la lengua, mucho mayor que en una clase convencional.

Aquellos que ven necesario cierto nivel argumentan en algunos casos el trabajo que supone para el compañero *tándem* el tener un compañero con baja competencia lingüística:

Aprender en *tándem* significa comunicación. Con un nivel muy bajo no se puede hacerlo de manera fluente, porque un estudiante tiene que adaptarse al papel del profesor. Sin embargo, a veces puede funcionar [*sic*] (i24).

Otros también argumentan la inseguridad que la falta de nivel puede provocar en el aprendiz:

Con menos nivel se tiene demasiada inseguridad en la lengua como para lanzarse a aprender de forma autónoma (i5).

Esta cuestión controvertida del nivel requerido, nos lleva directamente a la siguiente pregunta, en la que pedimos a los informantes mencionar, al menos, una desventaja del aprendizaje *tándem*. 20 informantes han mencionado tan solo una desventaja mientras que 8 informantes han mencionado dos o más desventajas. Éstas son las desventajas mencionadas por orden de mayor a menor frecuencia:

1. Falta de explicaciones gramaticales (6 veces).
2. Falta de sintonía con el compañero *tándem* (6 veces).
3. Diferencias de nivel (4 veces).
4. Organización (compatibilidad de horarios, etc.) (4 veces).
5. Falta de implicación (por una o ambas partes) (4 veces).
6. Mantener una motivación constante (3 veces).
7. Falta de aprendizaje estructurado (3 veces).
8. El compañero *tándem* no corrige (2 veces).
9. Uno aprende más que el otro (1 vez).
10. Necesidad de cierto grado de autonomía (1 vez).
11. El aprendizaje depende del compañero *tándem* (1 vez).
12. Miedo a adquirir prácticas lingüísticas inadecuadas (1 vez).
13. La redacción del diario de aprendizaje (1 vez).
14. Peligro de caer en la rutina (1 vez).

Como podemos observar, las principales preocupaciones de los informantes son la falta de explicaciones gramaticales, ya que el compañero tándem no siempre puede resolver dudas de índole gramatical. Y, por otra parte, la sintonía a nivel personal con el compañero tándem resulta crucial, pues muchos aprendices serían incapaces de aprender con un compañero con el que no tienen una buena relación o, al menos, una relación cordial.

El tándem puede funcionar muy bien o muy mal, depende de la relación que consigas tener con tu pareja tándem. La desventaja es, que si tienes la mala suerte de que sea aburrida, o no encaje bien contigo al final no llegas a aprender nada [*sic*] (i11).

Si bien una relación cordial entre ambos es fundamental para el desarrollo del tándem, no lo es el compartir tanto objetivos como intereses de aprendizaje, Otto decía lo siguiente al respecto:

Contrariamente a lo que cree la mayor parte de los participantes analizados, la reciprocidad no significa igualdad en el sentido de tener los mismos objetivos y preferencias, sino intercambio de servicios con respecto a la lengua, la cultura y al aprendizaje (Otto, 2006: 88)

En cambio, uno de cada cuatro informantes asegura que la siguiente afirmación es cierta “Una pareja tándem ideal para mí sería aquella con la que comparto tanto objetivos como intereses”:

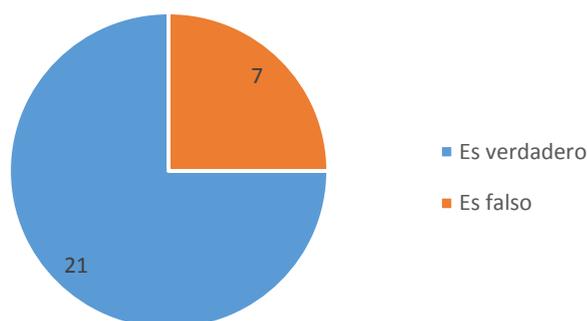


Gráfico 11. “Una pareja tándem ideal sería aquella con la que comparto tanto objetivos como intereses”.

Quizás esa mayor parte de informantes estén seguros de que una pareja que cumpla esos requisitos no tendría por qué suponer un problema a nivel personal y el hecho de compartir tanto objetivos como intereses facilitaría aún más el aprendizaje.

Somos conscientes del hecho de que muchas de las desventajas del tándem mencionadas anteriormente podrían estar agrupadas en categorías más generales, pero nos ha parecido interesante mostrar los matices de las preocupaciones de estos 28 informantes. Tal y como hemos explicado en el punto 2.4.4, la diferencia de nivel es un problema real en el tándem. Por otra parte, la preocupación por la falta de estructura en el aprendizaje podría revelar ciertos problemas con el nivel de autonomía del aprendiz en cuestión, pues la falta de estructura bien definida en el aprendizaje también implicaría libertad de acción. Además, tanto la implicación de ambos participantes como la motivación son fundamentales para realizar el tándem con éxito; esto ya aparecía en el MCER (2002:159), donde se establecía que el éxito de una tarea depende fundamentalmente de la implicación del alumno y su motivación intrínseca (e incluso extrínseca) para llevarla a cabo.

Precisamente la motivación era objeto de una pregunta anterior del cuestionario, a la que el 100% de nuestros informantes contestó que para aprender en tándem hay que estar motivado. Así lo constataba Kleppin (2003: 9-24), según la cual una de las bases del aprendizaje autónomo es la motivación.

En otro orden de cosas, también nos interesaba la formulación que los informantes podrían hacer sobre el concepto de “aprender a aprender”; según el Centro Virtual Cervantes (2015), se trata del «desarrollo de la capacidad del alumno para reconocer su proceso de aprendizaje, aumentando así su eficacia, su rendimiento y el control sobre el mismo». Curiosamente 3 informantes lo relacionan directamente al aprendizaje de lenguas en general y otros 3 informantes lo relacionan en concreto con el aprendizaje en tándem (se limitan a resumir alguno de los principios del tándem); además, todos han aportado definiciones que se ajustan con más o menos precisión a la propuesta anteriormente. Veamos algún ejemplo:

Aprender a aprender significa para mí que aprendes diferentes métodos y estrategias para aprender de una manera más efectiva, además implica la idea de conocer su propio estilo de aprendizaje y reflexionar cómo se podría modificar [*sic*] (i8).

Cada sujeto debe conocer sus habilidades para adquirir nuevos conocimientos y sobre esa base identificar estrategias personales que faciliten el aprendizaje (i19).

En las definiciones de los informantes hemos encontrado ciertas ideas recurrentes, muchas de ellas cuentan con varias ideas pero el común denominador del conjunto de las mismas se puede resumir de la siguiente manera:

1. Estructuración del aprendizaje / Búsqueda de metodologías y técnicas: mencionado 17 veces.
2. Reflexión / Toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje: mencionado 11 veces.
3. Establecimiento de objetivos: mencionado 5 veces.
4. Aprendizaje autónomo: mencionado 4 veces.

También descubrimos datos interesantes a la pregunta “¿Te considerabas una persona autónoma/independiente a la hora de aprender antes de hacer tándem por primera vez?”; una gran parte de los informantes respondió que ya se consideraban autónomos antes del aprendizaje en tándem:

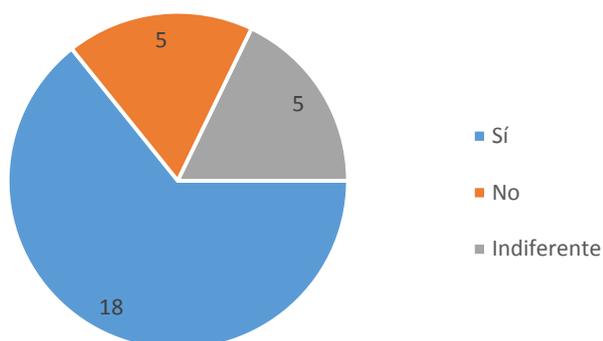


Gráfico 12. Aprendices autónomos antes de aprender en tándem por primera vez.

Si lo comparamos con los datos de la siguiente pregunta en la que les preguntamos si se consideraban más autónomos en la vida, observamos que dos de los cinco informantes que no se consideraban aprendices autónomos en el pasado (i5 e i25), se consideran más autónomos en la vida gracias al aprendizaje tándem.

Para que el tándem tuviera sentido de verdad, me di cuenta que tenía que trabajar también de forma autónoma; de esta manera podía saber en qué aspectos necesitaba mejorar y así buscar material para el tándem (i5).

En cambio, los otros tres informantes (i10, i22 e i28) responden rotundamente que no se consideran más autónomos en la vida.

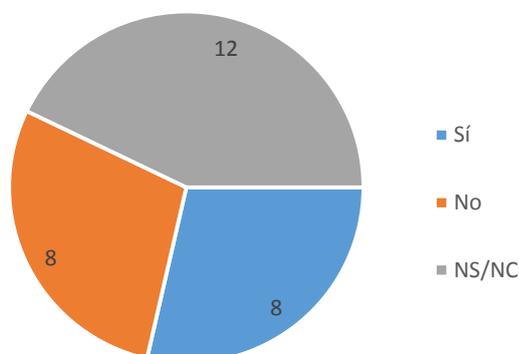


Gráfico 13. Aprendices que se consideran autónomos en la vida gracias al aprendizaje tándem.

Con la formulación de la pregunta “¿Crees que el tándem te ha ayudado a ser más autónomo / independiente en la vida?” no creíamos que habría tanta indecisión entre los informantes como podemos ver en el gráfico 13. Probablemente sea por el componente “vida” que sustituye al de “aprendizaje” de la pregunta anterior; lo que pretendíamos era descubrir si el tándem había afectado no sólo a la manera de aprender de los informantes sino también si había tenido impacto de alguna u otra manera en sus vidas. Ya que la pregunta que permitía argumentar el porqué era opcional sólo hemos registrado 11 razones por las que el tándem ha ayudado o no a la autonomía en la vida.

Mientras que i22 asegura que el aprendizaje en tándem no le ha ayudado en absoluto a ser más autónoma en el aprendizaje, el resto de informantes también muestra una gran diversidad de opiniones. Por ejemplo, i1 argumenta que es el paso por la universidad el que permite progresar hacia la autonomía y no únicamente el tándem, mientras que otros argumentan que el tándem les ha ayudado efectivamente en los siguientes ámbitos; aumento de la motivación, trabajo autónomo, conocimiento de su perfil de aprendiz y organización.

Por otra parte, dos informantes argumentan en qué sentidos el tándem les ha ayudado a ser más autónomos en la vida (no únicamente en el aprendizaje):

Personal, académico e incluso laboral (i15).

Sí, porque he comprobado que cuestiones tan básicas como la comunicación y las prácticas interculturales pueden aprenderse de forma práctica en la vida real, sin depender 100 por cien de libros y academias (i19).

El hecho de relacionar la autonomía adquirida en el aprendizaje tándem y la vida, se consigue sin duda un aprendizaje mucho más rentable. Según Morán, a través del aprendizaje autónomo el aprendiz «consigue o al menos intenta integrar los conocimientos y destrezas adquiridas en un contexto de aprendizaje formal con el resto de sus experiencias» (1998: 411). Esto es lo que muestran, al menos, i15 e i19.

Cuando hemos preguntado concretamente si el aprendizaje tándem les ha hecho convertirse en aprendices más autónomos, únicamente 5 informantes se han mostrado completamente seguros del éxito de este tipo de aprendizaje en su caso:

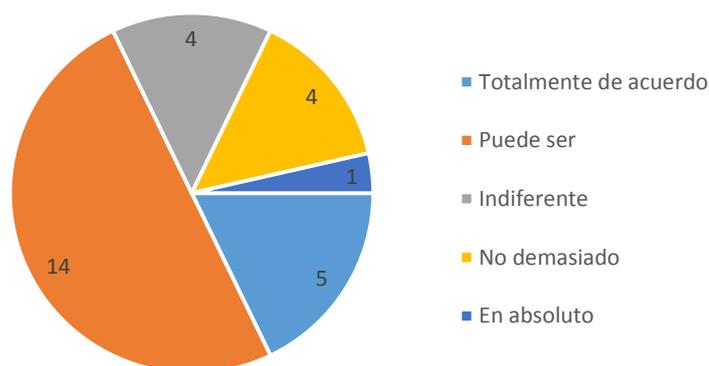


Gráfico 14. Informantes que se sienten más autónomos en el aprendizaje.

Una manera de razonar por qué estos aprendices (i4, i5, i18, i19) se sienten más autónomos es observando sus respuestas a otras preguntas del cuestionario, por ejemplo, todos ellos aseguran cuestionarse más al hablar el idioma desde la primera vez que realizaron aprendizaje en tándem, además de esto, tres de ellos aseguran tomar siempre apuntes durante sus sesiones tándem que intentan revisar lo antes posible mientras que dos de ellos toman ocasionalmente apuntes y los guardan por si los necesitan en el futuro. El caso de estos informantes es opuesto al de i10, que opina que el tándem no le ha ayudado en absoluto a ser un aprendiz más autónomo, lo que también se traduce en sus respuestas: aunque toma apuntes ocasionalmente y los guarda en caso de necesidad, asegura no cuestionarse más al hablar en otro idioma tras su primera experiencia tándem,

quizás también se deba al hecho de que nunca ha tenido un asesoramiento con un profesor o tutor, lo que le podría haber proporcionado unas pautas de trabajo en tándem.

Como podemos observar en el gráfico 14, los informantes se muestran bastante indecisos también en lo que respecta al grado de autonomía alcanzado a través del aprendizaje tándem, hemos mencionado aquellos que sí lo han logrado y el que dice no haberlo logrado, pero también hay algunos que muestran ciertas dificultades: concretamente i1 e i17 dicen no saber qué apuntar durante el transcurso del tándem, aunque i1 sí se cuestiona más, lo que no ocurre en el caso de i17; en ambos casos podríamos justificarlo refiriéndonos a la falta de un asesoramiento que les hubiese proporcionado unas pautas a seguir durante las sesiones.

En lo que respecta al aprendizaje intercultural, casi la mitad de los informantes cree que el tándem les ha ayudado a desenvolverse mejor en otra cultura, en cambio la otra mitad no se muestra tan segura:

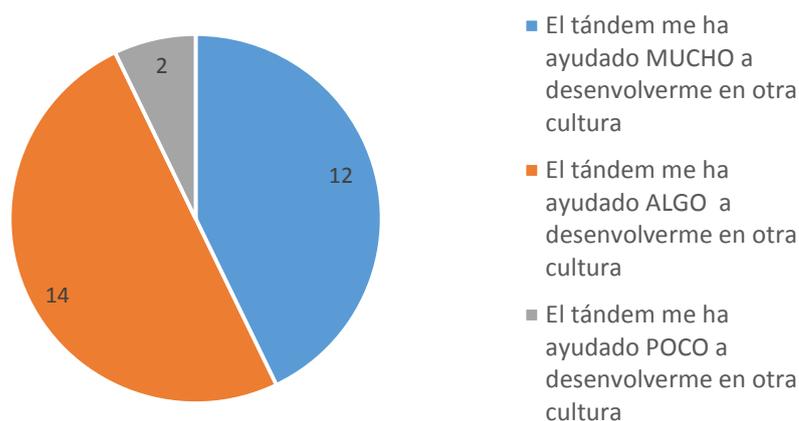


Gráfico 15. ¿Crees que el tándem te ha permitido desenvolverte más fácilmente en otra cultura?

Entre los dos informantes que aseguran no haber notado mejorías en este sentido gracias al tándem, encontramos a i10 que, como hemos visto, no había alcanzado cierto grado de autonomía, aunque esta vez sí asegura haber aprendido algo sobre su propia cultura. También encontramos a i14 que, además de haber aprendido “poco” para desenvolverse en otra cultura, también asegura no haber aprendido nada sobre su propia cultura, al igual que otros dos informantes:

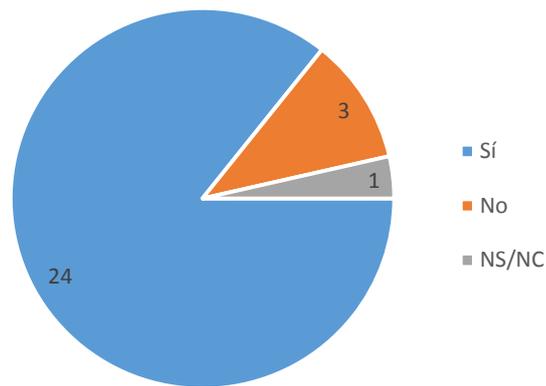


Gráfico 16. ¿El tándem te ha ayudado a aprender más sobre tu propia cultura?

Al realizar las lecturas pertinentes para redactar este trabajo, nos han interesado especialmente las ideas referentes a la competencia comunicativa intercultural de Byram; tal y como recogía en su obra (1997), había una serie de destrezas que el hablante intercultural debería desarrollar y que presentamos en la Tabla 7 (apartado 3.2). Éstas eran: habilidades (interpretar y entender), conocimiento (de uno mismo y del Otro), educación (conciencia cultural crítica), actitudes (relativizar lo propio y valorizar lo ajeno) y habilidades (de descubrimiento e interacción). A partir del desarrollo que Byram hace de las mismas (1997: 50-53), hemos formulado la siguiente pregunta:

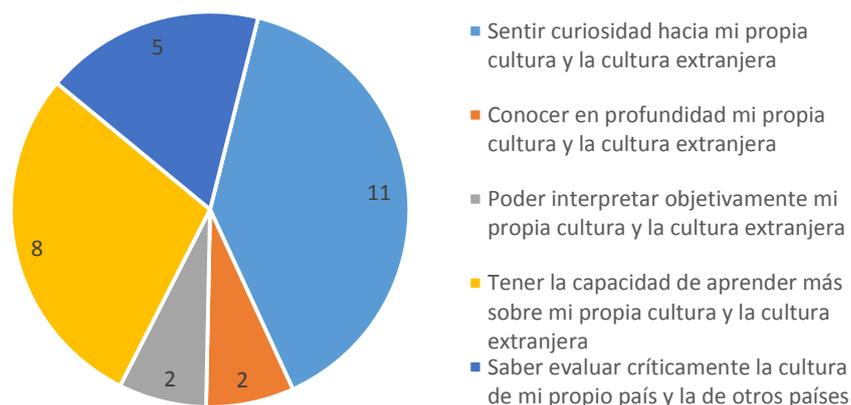


Gráfico 17. ¿Qué es lo más importante?

Evidentemente, todas estas opciones eran válidas para Byram y con esta pregunta no pretendíamos invalidar ninguna de estas destrezas; simplemente queríamos observar qué opciones priorizaban los informantes. Nos atrevemos a aventurar que la primera opción

“sentir curiosidad hacia mi propia cultura y la cultura extranjera” ha sido la más elegida ya que la curiosidad podría acabar llevando a todos los demás puntos, mientras que, “poder interpretar objetivamente mi propia cultura y la cultura extranjera” o “conocer en profundidad mi propia cultura y la cultura extranjera” no implicarían necesariamente la curiosidad o la capacidad de aprender más.

Después de esta pregunta general, pasamos a preguntas más específicas; la primera de estas preguntas es en qué grado influye la curiosidad en el tándem: 15 informantes han respondido “bastante”, 10 han respondido “mucho” y 3 informantes han respondido “poco”. Nos gustaría llamar la atención sobre una incongruencia; dos de los tres informantes que han contestado “poco” responden en la pregunta anterior que lo más importante de todas las habilidades propuestas por Byram es “sentir curiosidad hacia mi propia cultura y la cultura extranjera”; quizás reconozcan la importancia de la curiosidad en el ámbito de lo intercultural pero no sea el caso en el aprendizaje tándem, pero es más probable que se trate una falta de atención al responder al cuestionario.

En lo que respecta a la segunda destreza propuesta por Byram, “conocer en profundidad la propia cultura y la cultura extranjera”, hemos preguntado a nuestros informantes si es posible la ausencia de malentendidos en una conversación si no se conoce la cultura meta: 19 informantes han respondido “depende”, mientras que el resto precisa más; 5 responden “no” y 4 “sí”.

Por otra parte, en lo relativo a la interpretación objetiva de la cultura propia y la extranjera, 14 informantes creen necesario romper todo tipo de estereotipos para realizar una buena sesión tándem, mientras que 6 informantes no saben/no contestan y 8 informantes responden que no es necesario.

Analicemos las respuestas de aquellos que aseguran que no es necesario (i3, i8, i10, i14, i20, i23 e i28):

i3 se expresa de manera poco clara en las preguntas relacionadas con la autonomía y muestra “indiferente” ante la importancia de la empatía en el tándem, también asegura que no se cuestiona más desde la primera vez que realizó aprendizaje tándem.

i8, por otra parte, ya se consideraba autónoma antes del tándem, así que sus progresos en la autonomía no tienen nada que ver con este tipo de aprendizaje. En cambio, sí que le ha ayudado a ver su producción lingüística en perspectiva así como su propia cultura.

i9, al igual que i3, se expresa de manera poco precisa y, al igual que i8, ya se consideraba autónoma antes del tándem, aunque este aprendizaje le ha ayudado a desenvolverse mucho mejor en la otra cultura así como ver en perspectiva la suya. Esto tendría su explicación en su poca experiencia; sólo ha tenido un compañero tándem. La indecisión también caracteriza las respuestas de i20.

Anteriormente ya habíamos mencionado a i10 como el caso en el que ni era autónomo, ni lo es después del tándem; y aunque cree firmemente que el tándem no le ha ayudado “en absoluto” a mejorar su autonomía, al menos dice desenvolverse “poco” mejor en la otra cultura y haber aprendido sobre la suya. Si bien las respuestas de i10 ejemplifican un caso de poco éxito en el desarrollo de la autonomía, puede que no haya habido tal fracaso en el avance de ciertas competencias interculturales como la puesta en perspectiva de la propia cultura. Por otra lado, al igual que i10, i14 se desenvuelve “poco” mejor en la cultura extranjera, pero ni ha aprendido más sobre su propia cultura ni tampoco se cuestiona más al hablar.

i23, por otra parte, cree que el tándem puede haber tenido cierta influencia positiva sobre su autonomía, aunque ya se consideraba autónoma antes del tándem. Pero sí dice mostrar ciertas mejoras con respecto a la manera en cómo se desenvuelve en la otra cultura así como en la puesta en perspectiva de su propia cultura.

Por último, a pesar de la gran experiencia en el aprendizaje tándem de i28, esta informante cree de alguna manera que los estereotipos no influyen en la sesión tándem; tampoco se creía autónoma antes de realizar tándem ni tras el tándem, lo que es bastante llamativo.

Nos podríamos aventurar a decir que aquellos informantes que se muestran más indecisos en sus respuestas, prefiriendo respuestas como “indiferente” o “NS/NC”, es porque no han llegado a un alto grado de reflexión sobre estas cuestiones.

Para concluir, en la última pregunta dirigida a los informantes les preguntábamos si consideraban que deberían creer todo lo que su compañero tándem les contase sobre su país o cultura:

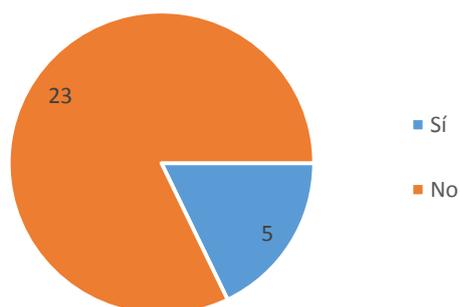


Gráfico 18. ¿Crees que deberías creer todo lo que tu pareja tándem te dice sobre su país y / o cultura?

Los argumentos que aportan también han sido de nuestro interés: los informantes que creen que sí deberían creerlo (i11, i13, i16, i18, i25) apuntan a razones de veracidad (“es su punto de vista, pero no significa que sea mentira”, “es su verdad”, “es su punto de vista y es totalmente respetable”) o de conocimiento (“él ha pasado por ello”, “porque conoce su cultura”).

Los informantes que dicen que no deberían creer aquello que sus compañeros tándem les cuenten aluden a las siguientes razones:

1. El compañero tiene una opinión personal subjetiva: 16.

Porque su visión es personal, subjetiva. A veces los nativos tienden a exagerar positivamente sobre su cultura o también en sentido contrario. Su criterio muchas veces se basa en tópicos sustentados por el discurso colectivo (i19).

2. Necesidad de cuestionar la opinión del compañero: 3.

Es necesario contrastar la información (i15).

3. El compañero conoce parcialmente su cultura: 2.

Porque un representante de una cultura extranjera nunca será capaz de representar la cultura de un país entero, porque solamente conoce parte de su cultura. También hay grandes diferencias regionales en cuanto a la cultura de un país (i23).

4. Importancia de crear su propia opinión: 1.

No se puede conocer todo de su cultura, además se debería crear su misma [*sic* por propia] opinión, también (i4).

5. La opinión del compañero solo es una de las muchas opciones que hay: 1.

Porque dentro de toda sociedad hay una gran diversidad de opiniones. La pareja tándem solo representa una pequeña parte de esa diversidad de opiniones (i21).

Los datos de esta última pregunta muestran en qué medida un grupo de 28 informantes ha llegado a desarrollar cierto grado de relativismo cultural y hasta qué punto ciertas tendencias definen a este grupo, al igual que el resto de preguntas analizadas.

Como ya hemos mencionado anteriormente, el análisis de los cuestionarios no pretendía proporcionar una solución a un problema, sino que aspiraba a presentar una serie de datos a partir de los cuales se abren numerosas líneas de investigación, no únicamente relacionadas con el aprendizaje de lenguas en tándem sino también en relación al aprendizaje autónomo en general y al desarrollo de competencias interculturales.

Este análisis también pretendía, por otra parte, aportar la visión de aquellos que han llevado a cabo este tipo de aprendizaje y en qué medida sus opiniones personales y sus prácticas concordaban o divergían de las ideas propuestas por los autores que hemos mencionado.

No debemos, por lo tanto, dejar de mencionar el interés de estudios similares con aplicación más allá del análisis de un cuestionario; tanto las entrevistas personales como la observación directa del proceso de aprendizaje hubieran sido valiosas herramientas de análisis y propuesta de soluciones ante el fracaso que algunos participantes dicen haber sufrido en el aprendizaje autónomo y, en menor medida, en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

V. CONCLUSIONES

El trabajo de investigación que hemos expuesto en las páginas anteriores no pretende ser un análisis exhaustivo de los potenciales beneficios del aprendizaje de lenguas en tándem; un estudio de tales características hubiera requerido una parte empírica mucho más compleja y que aplicase varios métodos de investigación, incluyendo un cuestionario como el que hemos realizado, además de entrevistas personales, observación directa o incluso observación participante.

A pesar de esto, hemos intentado presentar un estado de la cuestión lo más completo posible y, al mismo tiempo, hemos centrado nuestras explicaciones en dos competencias o habilidades que pueden desarrollar los aprendices que realicen tándem: la autonomía en el aprendizaje y la competencia comunicativa intercultural. En este sentido, un estudio más completo también habría tratado otros aspectos, como la mejora real que el tándem provoca en la competencia lingüística o cómo conseguir un éxito generalizado en aquellos aprendices que opten por este tipo de aprendizaje.

Lo que este trabajo pretendía era equilibrar la teoría y la práctica; gracias a los veintiocho informantes que han accedido a responder al cuestionario, hemos comprobado hasta qué punto las preocupaciones de los autores son reales, por ejemplo, en lo que respecta a las ventajas y desventajas de este aprendizaje. Por otra parte, hemos podido contar tanto con informantes que aseguraban su éxito o preferencia por el tándem como con otros, que afirmaban su fracaso o insatisfacción al respecto. Esto significa que las respuestas a los cuestionarios, aunque no han sido muy numerosas, expresaban una serie de opiniones que podrían ser representativas de un número mayor de aprendices, ya que no han respondido únicamente aquellos a los que les gustaba el tándem en todos sus aspectos.

Asimismo, también hemos podido comprobar hasta qué punto el resto de informantes se mostraban dudosos en relación a ciertas preguntas, lo que podría revelar falta de reflexión crítica al respecto y que constituye un dato muy interesante ya que, en cierta medida, estas respuestas indecisas se contraponen a los principios básicos de autonomía en el aprendizaje, que implicarían necesariamente cierta reflexión.

Además de esto, hemos observado en qué medida nuestros informantes mostraban las aptitudes que Byram (1997) atribuía al hablante intercultural; entre otras cosas, hemos

comprobado que la mayoría de los informantes son capaces de relativizar la cultura extranjera y que el tándem les ha permitido aprender sobre su propia cultura.

Consideramos que los resultados obtenidos proporcionan ciertas tendencias y visiones personales, no solo aplicables al tándem sino a la enseñanza de lenguas extranjeras en general.

Las competencias que hemos estudiado en detalle, la autonomía y la competencia comunicativa intercultural, también se pueden adquirir en el aula de idiomas. El objetivo último de futuras investigaciones en el ámbito debería ser, precisamente, asegurar que cada alumno llegue a desarrollar estas destrezas que le ayudarán tanto personal como laboralmente.

De esta forma, podemos determinar el punto en el que confluyen el aprendizaje en tándem y el aprendizaje en cursos de idiomas; ambos pretenden dotar al alumno de la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en otro idioma y otra cultura, pero al final el aprendiz acaba desarrollando también una serie de habilidades que le convierten en un individuo más independiente y competente capaz de adaptarse a nuevas situaciones que van mucho más allá del uso de lenguas extranjeras.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, J.A, BLANCO, M., OJANGUREN, A., BRAMMERTS, H. y LITTLE, D. (1996). *Guía para el aprendizaje de lenguas en tándem a través de internet*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- APPEL, C. y MULLEN, T. (2000). Pedagogical considerations for a web-based tandem language learning environment. *Computers & Education*, 34, 291-308.
- BAZGAN, M. y NOREL, M. (2013). Explicit and Implicit Assessment of Intercultural Competence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 76, 95-99.
- BENSON, P. (2001). *Teaching and researching Autonomy in Language Learning*. Londres: Longman.
- BRAMMERTS, H. (2006a). Aprendizaje autónomo de lenguas en tándem: desarrollo de un concepto. En A. OJANGUREN SÁNCHEZ y M. BLANCO HÖLSCHER (coords.), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem: Principios, estrategias y experiencias de integración* (19-28). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- BRAMMERTS, H. y CALVERT, M. (2006). Aprender comunicándose en tándem. En A. OJANGUREN SÁNCHEZ y M. BLANCO HÖLSCHER (coords.), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem: Principios, estrategias y experiencias de integración* (43-58). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- BRAMMERTS, H., CALVERT, M. y KLEPPLIN, K. (2006). Objetivos y métodos para el asesoramiento individual. En A. OJANGUREN SÁNCHEZ y M. BLANCO HÖLSCHER (coords.), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem: Principios, estrategias y experiencias de integración* (105-114). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- BRAMMERTS, H. y GABDORF, A. (1996). Tándem a través de Internet y la Red Internacional Tándem por correo electrónico. En J.A ÁLVAREZ, M. BLANCO, A. OJANGUREN, H. BRAMMERTS Y T. LITTLE, *Guía para el Aprendizaje de Lenguas en Tándem a través de Internet* (3-16). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- BRAMMERTS, H., JONSSON, B., KLEPPLIN, K. y SANTISO SACO, L. (2006). Asesoramiento individual en distintos contextos tándem. En A. OJANGUREN SÁNCHEZ y M. BLANCO HÖLSCHER (coords.), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem: Principios, estrategias y experiencias de integración* (124-131). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- BRAMMERTS, H. y KLEPPIN, K. (Coords.). (2001). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem: Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- BRAMMERTS, H. y KLEPPIN, K. (2006a). Ayudas para el tándem presencial. En A. OJANGUREN SÁNCHEZ y M. BLANCO HÖLSCHER (coords.), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem: Principios, estrategias y experiencias de integración* (159-171). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- BRAMMERTS, H. y KLEPPLIN, K. (2006b). Ayudas para el tándem a través de Internet. En A. OJANGUREN SÁNCHEZ y M. BLANCO HÖLSCHER (coords.), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem: Principios, estrategias y experiencias de integración* (171-181). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CANGA ALONSO, A. (2006). *E-mail tándem y autonomía en el aprendizaje del inglés en alumnos de diferente capacidad* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo.
- CANGA ALONSO, A. (2012). Promoting Basic Competences in EFL Instruction by Means of E-mail Tandem. *Journal of Language Teaching and Research*, 3 (2), 232-238.
- CETINAVCI, U. R. (2012). Intercultural communicative competence in ELT. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3445-3449.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya-Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- CONSEJO DE EUROPA (2012). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa.

- DODD, C. (2001). Working in Tandem: An Anglo-French Project. En M. BYRAM, M. NICHOLS y D. STEVENS (eds.), *Developing Intercultural Competence in Practice* (162-175). Clevedon: Multilingual Matters.
- EK van, J. A. (1988). *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- ESCHENAUER, J. (2013). Apprendre une langue en tandem. Réinterprétation des tandems à la lumière d'une approche sociocognitive. *Langages*, 192, 87-99.
- HELMING, B. (2006). Trabajo en grupo entre iguales: las parejas aprenden de las parejas. En A. OJANGUREN SÁNCHEZ y M. BLANCO HÖLSCHER (coords.), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem: Principios, estrategias y experiencias de integración* (145-156). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGraw-Hill.
- HOLEC, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- KLEPPIN, K. (2003). Motivación, ¿sólo un mito? *Es-Zett: Miscelánea*, 3, 9-24.
- LAMB, T. E (2011). Fragile Identities: Exploring Learner Identity, Learner Autonomy and Motivation through Young Learners' Voices. *The Canadian Journal of Applied Linguistics, Special Issue*, 14, 2, 68-85.
- LITTLE, D. (2006). El aprendizaje de lenguas en tándem y la autonomía del estudiante. En A. OJANGUREN SÁNCHEZ y M. BLANCO HÖLSCHER (coords.), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem: Principios, estrategias y experiencias de integración* (29-36). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- LITTLE, D., BRAMMERTS, H., KLEPPIN, K y OJANGUREN, A. (1996). El aprendizaje autónomo y su asesoramiento. En J.A ÁLVAREZ, M. BLANCO, A. OJANGUREN, H. BRAMMERTS Y T. LITTLE, *Guía para el Aprendizaje de Lenguas en Tándem a través de Internet* (17-29). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- LOUBET DEL BAYLE, J. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris-Montreal: L'Harmattan.
- MORÁN MANSO, M. (1998). La enseñanza de E/LE con la metodología tándem. En T. JIMÉNEZ JULIÁ, M.C LOSADA ALDREY y J. F MÁRQUEZ CANEDA (eds.), *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del noveno congreso internacional ASELE*, Santiago de Compostela, 1998, 411-418.
- NUNAN, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- OJANGUREN SÁNCHEZ, A. y BLANCO HÖLSCHER, M. (coords.). (2006). *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- OTTO, E. (2006). Estrategias del aprendizaje de lenguas en tándem: cómo aprender de modo eficaz. En A. OJANGUREN SÁNCHEZ y M. BLANCO HÖLSCHER (coords.), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem: Principios, estrategias y experiencias de integración (77-89)*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- SAFONOVA, V.V. (2014). Communicative Education in the Context of the Dialogue of Cultures and Civilisations. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 154, 57-63.
- ST. JOHN, E. y WHITE, L. (2006). ¿Nada que decir? Sugerencias para el aprendizaje en tándem. En A. OJANGUREN SÁNCHEZ y M. BLANCO HÖLSCHER (coords.), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem: Principios, estrategias y experiencias de integración (59-68)*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M. (2003), La importancia del aprendizaje autónomo para la formación permanente. *Es-Zett: Miscelánea*, 3, 119-131.
- SINCLAIR, B. (2000). Learner autonomy: The next phase? En B. SINCLAIR, I. MCGRATH y T. LAMB (eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions (4-14)*. Harlow: Longman.

- SOBOLEVA, A. V. y OBDALOVA, O. A. (2014). The Methodology of Intercultural Competence Development on the Basis of a Cognitive Style-inclusive Approach. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 154, 155-161.
- STICKLER, U. y LEWIS, T. (2006). Aprendizaje tándem y competencia intercultural. En A. OJANGUREN SÁNCHEZ y M. BLANCO HÖLSCHER (coords.), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem: Principios, estrategias y experiencias de integración* (90-102). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- WOODIN, J. (2001). Tandem Learning as an Intercultural Activity. En M. BYRAM, M. NICHOLS y D. STEVENS (eds.), *Developing Intercultural Competence in Practice* (189-202). Clevedon: Multilingual Matters.
- WOODIN, J. (2006). Fomento de la competencia intercultural en el aprendizaje en tándem. En A. OJANGUREN SÁNCHEZ y M. BLANCO HÖLSCHER (coords.), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem: Principios, estrategias y experiencias de integración* (69-76). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

6.1 Fuentes electrónicas

- BRAMMERTS, H. (2006b). Tandemberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11, 2. [Recuperado el 24 de mayo de 2015 de: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Brammerts1.htm>]
- BRAMMERTS, H. (comp.) (2005). Tandem Server Bochum. [Recuperado el 24 de mayo de 2015 de: <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/>]
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2015). Diccionario de términos clave de ELE. [Recuperado el 24 de mayo de 2015 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario]
- LEWIS, T. y STICKLER, U. (2007). Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet, *Lidil*, 36, 163-188. [Recuperado el 24 de mayo de 2015 de: <http://lidil.revues.org/2543>]

LITTLE, D. (2002). Learner Autonomy and Second/Foreign Language. [Recuperado el 24 de mayo de 2015 de: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>]

ANEXO I – CUESTIONARIO



El aprendizaje en tándem / Lernen im Tandem

INSTRUCCIONES

Estas preguntas están destinadas a la realización de un Trabajo Fin de Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera cuyo tema central es el aprendizaje de lenguas en Tándem.

Es un cuestionario totalmente anónimo y no te llevará más de diez minutos.

NO hay respuestas incorrectas. Responde libremente según lo que creas conveniente.

¡Gracias por participar!

ANWEISUNGEN

Dieser Fragebogen ist Teil meiner Masterarbeit über Lernen im Tandem für den Master Spanisch als Fremdsprache.

Dieser Fragebogen ist anonym, ist nicht sehr zeitaufwändig und dauert etwa zehn Minuten.

Es gibt KEINE falschen Antworten. Bitte antworten Sie spontan.

Vielen Dank!

*Obligatorio

PRIMERA PARTE / ERSTER TEIL

Sexo *

Geschlecht

- Hombre / männlich
- Mujer / weiblich

Edad *

Alter

- Menos de 15 / 15 oder jünger
- Entre 15 y 20 / Zwischen 15 und 20
- Entre 21 y 25 / Zwischen 21 und 25
- Entre 26 y 29 / Zwischen 26 und 29
- 30 o más / 30 oder älter

Lengua materna *

Muttersprache

- Español / Spanisch
 Alemán / Deutsch
 Inglés / Englisch
 Francés / Französisch
 Otro:

Profesión *

Beruf

- Escolar (colegio/instituto) / Schüler
 Estudiante universitario/a / Student/in
 Activo/a laboralmente / Berufstätig
 Ama de casa / Hausfrau-/mann
 Parado/a / Arbeitssuchend
 Jubilado/a / Rentner

Nivel de estudios (indicar el máximo obtenido) *

Höchster Abschluss

- ESO / Realschule
 Bachiller / Gymnasium
 Formación profesional media o superior / Ausbildung
 Grado, Licenciatura y/o Máster / Hochschulabschluss
 Doctorado / Doktor

¿Durante cuánto tiempo has aprendido en tándem? (indicar la experiencia total) *

In welchem Zeitraum haben Sie im Tandem gelernt?

- Menos de 1 mes / Weniger als 1 Monat
 1 mes / 1 Monat
 2-5 meses / 2-5 Monate
 6 meses-1 año / 6 Monate-1 Jahr
 Más de 1 año / Mehr als 1 Jahr

¿Cuántas parejas tándem has tenido en total? *

Wie viele Tandempartner haben Sie insgesamt gehabt?

- 1
 2-3
 3-4
 5 o más / 5 oder mehr

¿En qué idiomas has hecho tándem? *

In welcher Sprache haben Sie Tandem gemacht?

- español - alemán (Spanisch-Deutsch)
 español - inglés (Spanisch-Englisch)
 español - francés (Spanisch-Französisch)
 Otro:

¿Qué modalidades de tándem has realizado? *

Welchen Tandemtypen haben Sie gemacht?

- Tándem online / eTandem
- Tándem presencial / Face-to-face tandem
- Tándem en un curso intensivo / Tandem im Intensivkurs

SEGUNDA PARTE / ZWEITER TEIL

¿Crees que los consejos de un profesor-tutor son útiles para realizar el tándem? *

Glauben Sie, dass Tandemberatung von einem Berater oder Lehrer nützlich ist?

- Sí / Ja
- No / Nein
- No estoy seguro/a / Ich bin nicht sicher
- No lo sé: nunca he tenido un asesoramiento / Ich hatte noch nie eine Tandemberatung

¿Qué conocimientos / habilidades / destrezas has desarrollado más en el tándem? Indica 2: *

Welche Fertigkeiten haben Sie beim Lernen im Tandem am besten entwickelt? Nennen Sie 2:

- La expresión y comprensión oral / Mündlicher Ausdruck und Hörverstehen
- La expresión y comprensión escrita / Schriftlicher Ausdruck und Leseverstehen
- Los conocimientos culturales / Kulturelle Kenntnisse
- El nivel de autonomía para aprender / Selbständigkeit im Lernprozess
- La motivación para aprender el idioma / Motivation beim Sprachenlernen
- Cómo funciona el idioma / Wie die Sprache funktioniert

¿Qué crees que es mejor para aprender un idioma? *

Was eignet sich Ihrer Meinung nach besser zum Sprachenlernen?

- El tándem / Lernen im Tandem
- Un curso convencional de idiomas / Ein Sprachkurs
- Ambos / Beides

¿A partir de qué nivel crees que se puede aprender en tándem? *

Was glauben Sie: Ausgehend von welcher Niveaustufe kann man gut im Tandem lernen?

- Principiante absoluto / Anfänger
- A1
- A2
- B1
- B2
- C1-C2

¿Por qué?

Warum?

¿Crees que para aprender en tándem hay que estar motivado? *

Glauben Sie, man muss motiviert sein, um eine Sprache im Tandem zu lernen?

- Sí / Ja
- No / Nein

Menciona, al menos, una desventaja del aprendizaje en tándem *

Nennen Sie mindestens einen Nachteil vom Lernen im Tandem

¿Qué piensas sobre la siguiente afirmación? "Una pareja tándem ideal para mí sería aquella con la que comparto tanto objetivos como intereses" *

Was denken Sie? "Ein idealer Tandempartner wäre für mich jemand, der die gleichen Ziele und Interessen wie ich hat"

- Verdadero / Richtig
- Falso / Falsch

¿Qué combinación de idiomas te gusta más para realizar el tándem? *

Welche Zusammenstellung gefällt Ihnen beim Lernen im Tandem am besten?

- Cada uno usa su lengua materna / Jeder benutzt nur seine Muttersprache
- Cada uno usa únicamente la lengua que está aprendiendo / Jeder benutzt nur die Sprache, die er lernen möchte
- Ambos usamos la misma lengua por un tiempo / Wir sprechen erst in einer Sprache und später in der anderen

¿La empatía es importante para aprender en tándem? *

Ist Empathie beim Tandemlernen wichtig?

- Sí / Ja
- No / Nein
- Indiferente / Unentschlossen

Cuando haces tándem, ¿sueles usar otra lengua diferente a tu lengua materna y a la lengua meta para solucionar problemas de comunicación? ¿Cuál y por qué? *

Benutzen Sie beim Tandemlernen gelegentlich eine andere Sprache außer der Zielsprache und der Muttersprache, um Kommunikationsprobleme zu lösen? Welche und in welchen Situationen?

TERCERA PARTE / DRITTER TEIL

Define con tus palabras la expresión "aprender a aprender" *

Definieren Sie bitte den Ausdruck "lernen lernen"

Antes de empezar a hacer tándem por primera vez, ¿te considerabas una persona autónoma / independiente a la hora de aprender? *

Hielten Sie vor dem ersten Lernen im Tandem für einen selbständigen Lerner?

- Sí / Ja
- No / Nein
- Indiferente / Unentschlossen

¿Crees que el tándem te ha ayudado a ser más autónomo / independiente en la vida? *

Denken Sie, dass das Lernen im Tandem Ihnen geholfen hat, im Leben ein bisschen selbständiger zu sein?

- Sí / Ja
- No / Nein
- NS/NC / Keine Antwort

¿En qué sentido?

In welchem Sinne?

¿Qué piensas sobre la siguiente afirmación? "El aprendizaje en tándem me ha ayudado a mejorar mi autonomía/independencia para aprender idiomas" *

Wie bewerten Sie die Aussage? "Lernen im Tandem hat mir geholfen, ein bisschen selbständiger beim Sprachenlernen zu werden"

- Totalmente de acuerdo / Einverstanden
- Puede ser / Vielleicht
- Indiferente / Unentschlossen
- No demasiado / Eher nicht
- En absoluto / Überhaupt nicht

¿Tomas notas mientras haces tándem? *

Notieren Sie etwas, während Sie Tandem machen?

- Sí, siempre / Ja, immer
- Sí, a veces / Ja, manchmal
- No, no sé qué apuntar / Nein, ich weiß nicht was ich notieren soll
- No, no tengo tiempo / Nein, ich habe keine Zeit
- No, no hay nada que deba apuntar / Nein, es gibt nichts, das ich notieren müsste
- No, (casi) nunca / Nein, (fast) nie

¿Qué haces con las notas después de la sesión tándem? *

Was machen Sie nach einer Tandemsitzung mit Ihren Notizen?

- Las intento revisar lo antes posible / Ich versuche sie kurzfristig erneut durchzugehen
- Las guardo para revisarlas si me hacen falta / Ich hebe sie auf, damit ich sie durchgehen kann, falls es nötig ist
- Normalmente no las vuelvo a revisar / Normalerweise lese ich sie nicht noch einmal
- No apunto nada / Ich mache keine Notizen

¿Desde tu primera experiencia en tándem, ¿te cuestionas más cuando hablas el idioma en el que has realizado dicho tándem? *

Überdenken Sie Ihre Sprachproduktion seit Ihrer ersten Tandemerfahrung häufiger als zuvor?

- Sí / Ja
- No / Nein
- NS/NC / Keine Antwort

Si notas que no estás aprendiendo nada con tu compañero tándem, ¿qué haces? *

Was machen Sie, wenn Sie merken, dass Sie mit Ihrem Partner nichts lernen?

- Dejo de reunirme con él / Ich treffe mich nicht mehr mit ihm/ihr
- Se lo digo y lo hablamos / Ich spreche mit ihm/ihr darüber
- Intento buscar una solución por mi cuenta / Ich versuche alleine eine Lösung zu finden
- Sigo haciendo lo mismo para ver si la situación cambia / Ich mache weiter, um zu sehen, ob sich die Situation ändert
- No lo sé: aún no me ha pasado / Ich weiß nicht: ich habe sowas noch nicht erlebt

CUARTA PARTE / VIERTER TEIL

¿Crees que el tándem te ha permitido desenvolverte más fácilmente en otra cultura? *

Glauben Sie, das Lernen im Tandem Ihnen geholfen hat, in einer anderen Kultur zurechtzukommen?

- Mucho / Voll zutreffend
- Algo / Zutreffend
- Poco / Weniger zutreffend
- Nada / Nicht zutreffend
- NS/NC / Keine Antwort

¿El tándem te ha ayudado a aprender más de tu propia cultura? *

Hat das Tandem Ihnen beim Verständnis Ihrer eigenen Kultur geholfen?

- Sí / Ja
- No / Nein
- NS/NC / Keine Antwort

Elige *

Wählen Sie

- En el tándem, se aprende más sobre la cultura que sobre el idioma en sí / Beim Tandemlernen steht das kulturelle Wissen im Fokus
- En el tándem, se aprende más sobre el idioma que sobre la cultura extranjera / Beim Tandemlernen steht der Spracherwerb im Fokus
- En el tándem, se aprende tanto de la cultura como del idioma / Beim Tandemlernen sind kulturelles Wissen und der Spracherwerb gleich wichtig

¿Qué es lo más importante? *

Was ist für Sie am wichtigsten?

- Sentir curiosidad hacia mi propia cultura y la cultura extranjera / Neugierig in Bezugung auf die eigene und die fremde Kultur sein
- Conocer en profundidad mi propia cultura y la cultura extranjera / Die eigene und die fremde Kultur aus der Nähe kennen
- Poder interpretar objetivamente mi propia cultura y la cultura extranjera / Beide Kulturen objektiv interpretieren zu können
- Tener la capacidad de aprender más sobre mi propia cultura y la cultura extranjera / Die Fähigkeit haben, mehr über die fremde Kultur und die eigene lernen zu können
- Saber evaluar críticamente la cultura de mi propio país y la de otros países / Beide Kulturen kritisch hinterfragen zu können

¿De qué manera influye la curiosidad en el tándem? *

In welchem Sinne beeinflusst Neugier das Lernen im Tandem?

- Nada / Gar nicht
- Poco / Ein bisschen
- Bastante / Deutlich
- Mucho / Sehr

¿Es posible tener una conversación sin malentendidos si no conocemos los aspectos culturales de la lengua que estamos aprendiendo? *

Ist es möglich, ein normales Gespräch mit jemandem zu führen, ohne die fremde Kultur zu kennen?

- Sí / Ja
- No / Nein
- Depende / Es kommt darauf an
- Otro:

¿Crees que es necesario romper todos los estereotipos para mantener una buena sesión de tándem? *

Glauben Sie, dass es notwendig ist, alle Vorurteile zu beseitigen, um eine gute Tandemsitzung zu erhalten?

- Sí / Ja
- No / Nein
- NS/NC / Keine Antwort

¿Crees que deberías creer todo lo que tu pareja tándem te dice sobre su país y / o cultura? *

Denken Sie, dass Sie Ihrem Tandempartner alles, was er Ihnen über Sein Land oder Kultur erzählt, blindlings glauben sollen?

- Sí / Ja
- No / Nein

¿Por qué? *

Warum?

Si lo deseas, puedes hacer algún comentario adicional sobre el cuestionario

Wenn Sie möchten, können Sie hier zusätzliche Bemerkungen in Bezug auf den Fragebogen machen

¡MUCHAS GRACIAS!

DANKE SCHÖN!

Enviar