

Creencias sobre el aprendizaje: Investigando la perspectiva del aprendiz sobre las actividades y tareas en un curso tándem presencial

TIM HAMMRICH
Universidad de Oviedo

BEATRIZ FRIEDEL
Ruhr Universität Bochum

Resumen

La importancia de la perspectiva de los aprendientes en procesos de aprendizaje ya ha sido documentada en diversas investigaciones; sin embargo sigue habiendo desideratas tanto en el campo de la investigación sobre las creencias referidas a las prácticas concretas en el aula y en contextos fuera de las clases universitarias tradicionales, como también sobre la relación entre trasfondo cultural y creencias. En este trabajo se investiga la perspectiva de los participantes en un curso de aprendizaje de idiomas en tándem indagando hasta qué punto creen que las diversas tareas y actividades llevadas a cabo en el aula contribuyen a su aprendizaje. Los datos cuantitativos, recabados a través de un cuestionario, se analizan mediante procesos estadísticos. La información obtenida contribuye a mejorar el entendimiento del aprendizaje en tándem, sirve como base para diseñar nuevos cursos o modificar los existentes y permite revelar diferencias y similitudes entre los colectivos culturales. Los resultados obtenidos indican que el material didáctico usado es, por una parte, una aportación positiva al aprendizaje desde la perspectiva del participante mientras que por otra se revela como apto para cursos de estas características. Asimismo, es evidente el papel que juega el trasfondo cultural en algunos de los ítems aquí investigados.

Palabras clave: aprendizaje de lenguas extranjeras, aprendizaje en tándem, tándem presencial, creencias del aprendiz, tareas, cultura

1. Introducción

El método tándem se ha establecido como una forma popular y eficaz de aprender lenguas extranjeras, de tal modo que actualmente en la mayoría de las universidades existe una amplia oferta de distintos cursos y programas tándem. Al mismo tiempo el aprendizaje en tándem es acompañado por una cierta actividad investigadora que indaga sobre los distintos aspectos del mismo. Inicialmente, los trabajos se centraron en aspectos organizativos de los cursos tándem presenciales y en los principios de autonomía y reciprocidad (para una visión general, véase Brammerts y Kleppin 2001). Posteriormente, se llevaron a cabo nuevos trabajos, especialmente en el campo del aprendizaje intercultural en tándem (Bechtel 2003, Bechtel 2009, Siebold y Zulategui 2012, Myreen 2017, Tardieu y Horgues 2019) y del eTándem (para una visión general, véase Funk et al. 2017). Asimismo, se publicaron en los últimos años exhaustivas obras de referencia que recogen y sintetizan los

conocimientos académicos existentes en relación con los distintos aspectos del aprendizaje en tándem, como la autonomía del aprendizaje, la reciprocidad, la corrección de errores, el desarrollo de competencias, etc. (Jardín 2017, Ojanguren Sánchez y Blanco Hölscher 2006, Spänkuch et al. 2019).

Menos atención se ha prestado a las actividades y tareas dentro de un contexto de aprendizaje de tándem y la percepción de estas, hecho que llama especialmente la atención, ya que el material didáctico ha sido identificado como un elemento crucial para el aprendizaje en tándem (Bechtel 2003, Schmelter 2004). Por otra parte, hoy en día sabemos de la importancia de la perspectiva del propio aprendiente ya que sus opiniones y creencias influyen sustancialmente en muchos aspectos del proceso de aprendizaje.

Por todo ello en este trabajo se investigan las creencias de estudiantes universitarios españoles y alemanes respecto a las tareas y actividades ofrecidas en un curso tándem de idiomas que tuvo lugar de forma presencial. Entendemos que el conocimiento de las creencias de los estudiantes contribuirá a un mejor entendimiento del aprendizaje en tándem, lo que va a permitir diseñar material didáctico específico y en caso necesario introducir cambios en modelos de cursos existentes. Una segunda línea de investigación se centra en posibles diferencias culturales entre los estudiantes españoles y alemanes, con la finalidad de poder atender mejor las inquietudes y retos de cada uno de los dos colectivos y de aportar datos acerca de la influencia de la cultura en el origen de las creencias sobre el aprendizaje de idiomas.

2. El método tándem para el aprendizaje de idiomas

Antes de exponer el estado de la cuestión, conviene aclarar varios aspectos fundamentales del aprendizaje en tándem tal y como se concibe en el presente trabajo.

Con Brammerts entendemos como *tándem* un método de aprendizaje en el que dos hablantes de distintas lenguas maternas colaboran para mejorar los conocimientos de las respectivas lenguas y culturas (Brammerts 2001). Según este autor los principios de autonomía y reciprocidad son fundamentales para el buen funcionamiento del trabajo en tándem. Siguiendo su definición, en el primero cada uno de los compañeros es responsable de su propio aprendizaje y es quien define qué, cómo y cuándo quiere aprender y qué tipo de ayuda le gusta recibir de su pareja tándem. El segundo principio se basa en el hecho de que cada miembro de la pareja posee conocimientos que el otro intenta adquirir (sean competencias lingüísticas, conocimientos culturales, etc.). Esta interdependencia requiere que cada uno de los dos compañeros se esfuerce para que los dos se beneficien en el mismo grado (Brammerts 2001).

En la práctica existen distintas formas de trabajar en tándem. Se diferencia generalmente entre las modalidades presencial y a distancia (Bechtel 2016, Wolff 2013). En un tándem presencial o face-to-face los aprendientes están presentes físicamente en el mismo lugar y la comunicación es por lo tanto sincrónica y verbal, mientras que en el tándem a distancia (*eTándem*) ambos aprendientes están

separados geográficamente y la comunicación se desarrolla mediante medios electrónicos. En este caso la comunicación puede ser verbal y/o escrita además de sincrónica o asincrónica (Bechtel 2016). Wolf realiza en este campo también otra distinción, diferenciando entre el tándem entre dos personas y un curso tándem. Mientras la primera forma se limita a solo dos aprendientes que se organizan dentro o fuera de un contexto institucional con distintas formas de apoyo, la segunda consiste en el intercambio entre grupos de instituciones de dos países distintos y suele contar con una estructura organizativa bien definida (Wolff 2013).

Desde una perspectiva didáctica en la literatura especializada se señala una serie de puntualizaciones acerca de las características del aprendizaje en un entorno tándem. A diferencia de la comunicación en una clase de idioma convencional, la comunicación dentro de una sesión tándem se asemeja a una situación de comunicación natural o auténtica (Schmelter 2010). Son situaciones que generalmente se caracterizan por una necesidad inmediata de comunicarse y de intercambiar información (Rost-Roth 2012). En consecuencia, el aprendizaje en un contexto tándem suele ser en parte planificado (ayuda y corrección por parte del compañero y práctica de un fenómeno lingüístico concreto) y en parte incidental (Bechtel 2016). Brammerts resume el potencial del aprendizaje en tándem afirmando que éste tiene lugar a través de la comunicación auténtica con un hablante nativo (Brammerts 1996).

Al mismo tiempo, el aprendizaje en un entorno tándem es generalmente en gran medida un aprendizaje autónomo, ya que es el estudiante quien toma las decisiones acerca de su propio proceso de aprendizaje. En este sentido el aprendiente adquiere más libertades que en una clase convencional, lo cual le permite personalizar su aprendizaje (fijar objetivos según el propio nivel de idioma, elegir contenidos acerca de los intereses personales o profesionales, definir ritmo y progresión según disponibilidad de tiempo, etc.). Esta libertad le confiere una serie de responsabilidades que le obligan a gestionar por sí mismo su aprendizaje, ya que en el tándem no existe la figura del profesor en el sentido tradicional.

Como objetivos generales del aprendizaje en tándem destacan las competencias lingüísticas, las competencias interculturales y las competencias de aprendizaje autónomo y a lo largo de la vida (Brammerts 2001, Peters y Seeliger-Mächler 2019).

3. Estado de la cuestión

3.1 Las tareas y actividades en un entorno tándem

Las tareas tienen según Bechtel (2016) la función de iniciar el intercambio y ofrecer un estímulo para la comunicación. El mismo autor considera que los temas y tareas pueden ser desarrollados en base a las experiencias individuales (Bechtel 2016). Rost-Roth (2012) opina que una amplia variedad de contenidos y actividades favorece el aprendizaje y que los temas de conversación frecuentemente son elegidos siguiendo los intereses personales.

Cabe mencionar que las actividades pueden ser creadas por los propios aprendientes, pero por lo general es la organización del curso quien las facilita, ya

que los aprendientes suelen tener dificultades para diseñar por sí mismos un material didáctico adecuado y, por lo tanto, dependen del apoyo de la organización del curso (Peters y Seeliger-Mächler 2019). Para el diseño de tareas en el proyecto SEAGULL se han definido unos criterios de calidad considerando importantes, entre otros, la elaboración de estructuras lingüísticas para el intercambio oral¹, la enseñanza más bien implícita de la gramática, la selección del temario según las pautas en el MCER y la evitación de tareas demasiado dirigidas con instrucciones muy cerradas y de temas sensibles (Peters y Seeliger-Mächler 2019).

El material didáctico tiene un papel fundamental en el aprendizaje en tándem (Rost-Roth 2012), puesto que es precisamente el trabajo con las distintas actividades y tareas durante las sesiones tándem lo que decide en última instancia si el aprendiente alcanza los objetivos. Por lo tanto, Wolf (2013) destaca que para trabajar con éxito en un entorno tándem deben cumplirse los siguientes aspectos: una introducción didáctica con explicaciones, algún tipo de asesoramiento y, sobre todo, la disposición de material didáctico, que permita iniciar y sostener el trabajo de la pareja de tándem. En este sentido Funk et al. (2017: 71) incluso advierten de la opinión errónea de que el aprendizaje en tándem puede funcionar por sí solo y sin necesidad de apoyo. Asimismo, Rost-Roth (2012) insiste en la importancia de la oferta de actividades y tareas argumentando que los aprendientes a menudo no saben qué material utilizar, situación que se da sobre todo al principio del trabajo tándem. Además, asegura que en la opinión de los estudiantes la búsqueda y la preparación de un tema para una sesión tándem son consideradas como algo costoso y agobiante (Rost-Roth 2012). También Funk et al. llegaron a la conclusión de que existe una cierta inseguridad a la hora de elegir contenidos y temas de conversación para las sesiones tándem (Funk et al. 2017: 71), mientras Rost-Roth (2012), en base a las grabaciones y apuntes en el diario de aprendizaje de los participantes en un proyecto tándem, destaca que son muchos quienes comparten la preocupación de no tener temas suficientes de qué hablar. Peters y Seeliger-Mächler (2019) identifican incluso la falta de material didáctico como motivo para la ruptura de una pareja tándem. Asimismo, Bechtel considera crucial la oferta de tareas adecuadas para poder aprovechar el potencial de un tándem (Bechtel 2003), mientras Schmelter (2004) destaca que, en un contexto de aprendizaje autónomo en el cual la comunicación se lleva a cabo sin presencia de un profesor, es precisamente el material didáctico lo que permite ofrecer un apoyo al aprendiente. Finalmente, desde los responsables del proyecto SEAGULL se interpreta el gran número de descargas de tareas para las sesiones tándem como un indicio de que existe una gran demanda de material didáctico para el aprendizaje en tándem (Peters y Seeliger-Mächler 2019).

No obstante, a pesar de la importancia que se le atribuye al material didáctico en entornos de aprendizaje tándem, llama la atención el hecho de que haya pocos trabajos que investiguen sistemáticamente las aportaciones al aprendizaje de las

¹ Como pueden ser por ejemplo para la situación de compra/ venta, vocabulario y expresiones que permiten indicar un consenso o rechazo.

actividades y tareas en el contexto de un tándem presencial. En consecuencia, secundamos la afirmación de Peters y Seeliger-Mächler (2019), quienes constatan la necesidad de más investigaciones sobre el diseño de material didáctico para el aprendizaje en tándem.

3.2 Distinción entre tarea y actividad

De la presentación de los trabajos tratados en el punto 3.1 se desprende que, en general, no está bien definido lo que se entiende en concreto por el término actividad o tarea, que en parte se debe al hecho de que el trabajo autónomo en un entorno tándem permite una gran variedad de actividades diferentes. Sin embargo, creemos que, para una adecuada interpretación de los resultados y conclusiones de esta investigación, es relevante aclarar qué se entiende por cada uno de estos términos.

Entendemos por *tarea* una propuesta de trabajo que se les asigna a los aprendientes para ser realizada en un tiempo limitado y generalmente dentro del aula. Una tarea conlleva cierto esfuerzo y uno de sus objetivos es llegar a un resultado, aunque también es relevante el buen aprovechamiento del trabajo en tándem durante la realización de la misma. En este caso, la tarea en sí es el material didáctico que sirve como base de la sesión tándem y en ella hay un cometido concreto; además contiene indicaciones que son en mayor o menor medida dirigidas y está pensada para ser realizada dentro de la sesión de trabajo tándem, esto es, para ser realizada por dos personas y en un tiempo limitado.

La *actividad*, sin embargo, está más enfocada hacia la acción que se realiza que hacia el resultado del trabajo realizado. Aquí los aprendientes no tienen un cometido para obtener respuestas concretas (como ocurre en la tarea) y puede ser realizada por un número variable de personas; además, la actividad rompe la regularidad de las sesiones de trabajo diario con las tareas tándem. Por todo ello los participantes perciben la actividad como algo más libre o en algunos casos incluso más lúdico, ya que su primer objetivo no es necesariamente el aprendizaje del idioma; sus objetivos principales pueden ser la comprensión de la organización del curso, la mejora de estrategias de aprendizaje, el fomento de la buena dinámica de grupo, conocimientos y experiencias relacionadas con la cultura meta, etc. En resumen, la idea de actividad engloba aquello que contiene el curso tándem aparte de las tareas y sesiones tándem. Una actividad del tándem puede ser de contenido (trabajo en grupos monolingües) o tener un enfoque más libre (día de proyecto, *speed talking*), pero también puede servir como apoyo al proceso de aprendizaje (asesoramiento individual) o incluso como apoyo estructural (reunión informativa).

3.3 Creencias sobre el aprendizaje

En las pasadas décadas la enseñanza de idiomas ha experimentado un cambio gradual que va desde el tradicional proceso de aprendizaje centrado en el profesor hacia un proceso de aprendizaje enfocado en el estudiante. Este cambio de paradigma tuvo como consecuencia la creciente investigación sobre los diferentes factores de aprendizaje y más concretamente sobre las características y

singularidades del propio aprendiente. A raíz de ello se empezó también a focalizar el interés en la opinión del alumno, especialmente en las creencias y percepciones que éste pudiera tener acerca del proceso de aprendizaje de idiomas en general o de ciertos aspectos de este proceso en concreto (Brown 2009, Ferreira Barcelos y Kalaja 2011, Kalaja y Ferreira Barcelos 2003a, Wenden 1999).

A continuación, se resumen las características más relevantes en el ámbito de las creencias y percepciones con respecto al aprendizaje de idiomas en general y al aprendizaje en tándem en particular, con el fin de deducir las conclusiones pertinentes para el presente estudio.

En primer lugar, hay que señalar que existen en la literatura en español diferentes nociones como por ejemplo creencias o percepciones (Martínez Agudo 2011), teorías implícitas, pensamientos implícitos, representaciones individuales (Santos Gargallo y Chaparro 2014), mientras que en la literatura en inglés existen entre otros los términos *mini-theories* (Hosenfeld 1978), *implicit theories* (Clark 1988), *conceptions of learning* (Benson y Lor 1999), *beliefs, perception, attitudes* (Bernat y Gvozdenko 2005) y *belief system* (Brown 2009). Las distintas nociones y sus respectivas definiciones que usan los diferentes autores demuestran por un lado la complejidad del concepto de las creencias (Kalaja y Ferreira Barcelos 2003b, Martínez Agudo 2014, Mercer 2011, Mori 1999, Woods 2003), que no se deben entender como simples esquemas monótonos o lógicamente organizados (Dufva 2003: 138), sino más bien como estructuras cognitivas complejas y multidimensionales (Grotjahn 1991, Martínez Agudo 2014: 287) que se integran en conjuntos de creencias para formar una red de relaciones de varios niveles (Ferreira Barcelos 2003: 26). Por otro lado, la multitud de nociones existentes en la literatura hace necesario explicar qué entendemos nosotros con este término.

Para el presente trabajo entendemos como *creencia* las ideas o suposiciones que el aprendiente tiene sobre las lenguas y el aprendizaje de ellas (Miller y Ginsberg 1995, Riley 1994) incluyendo hipótesis sobre el papel del profesor y los recursos didácticos (Holec 1987). Son opiniones que se basan en las experiencias personales del estudiante e influyen en las decisiones que el aprendiente toma a la hora de aprender un idioma (Wenden 1986). Se trata por lo tanto de lo que Riley denomina “cultura de aprendizaje” y define como un conjunto de representaciones, creencias y valores que influyen de forma directa en el aprendizaje (Riley 1997: 122). Es preciso mencionar que dichas creencias pueden ser incorrectas (Ferreira Barcelos 2003, Wenden 2001).

En segundo lugar y teniendo en cuenta las observaciones anteriores, se manifiesta la importancia de las creencias del aprendiente en su propio proceso de aprendizaje, ya que influyen en prácticamente todos los diferentes aspectos del mismo (Bernat y Gvozdenko 2005, Wenden 1998). Diversos autores afirman, por ejemplo, que las creencias del aprendiente están en relación con su motivación, el uso de estrategias y por ende con los resultados del aprendizaje (Berndt 2010) o su participación en clase (Zhong 2015: 42), mientras Bernat y Gvozdenko basándose en Breen (2001) constatan que son las creencias las que hacen que los aprendientes trabajen de forma selectiva en su entorno de aprendizaje y con el material didáctico que se pone a su

disposición (Bernat y Gvozdenko 2005: 3). Asimismo, se ha comprobado que las creencias erróneas sobre el aprendizaje pueden conducir al uso de estrategias inadecuadas por parte del aprendiente (Horwitz 1987, Le Gal y Chou 2015). Un ejemplo de esto puede ser aprenderse un diccionario de memoria con el fin de aprender el idioma (Chen et al. 2005). En este contexto es importante señalar que en ocasiones existen discrepancias entre las creencias de los estudiantes y las de los profesores sobre la eficacia de ciertas actividades. Brown (2009), investigando las creencias de los aprendientes de 83 clases de idiomas y sus 49 profesores, encontró diferencias sobre cómo aprender mejor un idioma. Estas discrepancias entre las creencias de los dos colectivos pueden resultar perjudiciales para el proceso de aprendizaje (Mantle-Bromley 1995, Kern 1995, Schulz 1996) y conducir al estudiantado a ser reacio o a desacreditar actividades que no cree beneficiosas para su aprendizaje (Li 2005, según Le Gal y Chou 2015).

Resulta evidente que la recopilación de información sobre las creencias de los aprendientes y su posterior consideración deberían ser un pilar central en los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas, ya que contribuyen a una mejora de la calidad de este mediante, por ejemplo, la mejora del diseño de currículos (Berndt 2010). Por otra parte, permiten también una adecuación en un plano mucho más concreto, como puede ser el uso de ciertas prácticas y estrategias aplicadas por el profesor en el aula o el material didáctico ofrecido al estudiantado (Bernat y Gvozdenko 2005). Brown (2009) constata en este contexto que no solo es preciso conocer las creencias sobre el aprendizaje de idiomas en general, sino también las creencias referidas a un nivel mucho más cercano al contexto de aprendizaje real: el de las actividades concretas aplicadas en el aula.

Sin embargo, aunque existen una serie de estudios sobre varios aspectos en el ámbito de las creencias de aprendizaje, hay diversos autores que indican que sigue habiendo importantes desideratas en este campo (Kalaja y Ferreira Barcelos 2003c, Kalaja y Ferreira Barcelos 2013, Mercer y Ryan 2012, Wesley 2012). Un aspecto que no ha sido suficientemente investigado son, por ejemplo, las percepciones de los aprendientes sobre precisamente los aspectos más concretos de las prácticas reales en el aula de idiomas (Bernat 2005, Plonsky y Mills 2006), dado que la mayoría de los estudios están enfocados en las creencias sobre idiomas o en las creencias sobre el aprendizaje de idiomas desde una perspectiva muy general.

Asimismo, las investigaciones realizadas se centran en un primer lugar en los cursos de idiomas universitarios tradicionales, en detrimento de estudios sobre colectivos no universitarios u otros formatos de cursos, como por ejemplo programas de inmersión o cursos híbridos (Wesley 2012). Aquí hay que incluir los cursos de aprendizaje de idiomas en tándem, donde la investigación hasta el momento es claramente insuficiente. Aparte de los trabajos (mencionados en el punto 3.1) que contemplan parcialmente las opiniones de los aprendientes, se echan de menos estudios que investiguen sistemáticamente las percepciones de los aprendientes sobre el material didáctico ofrecido en cursos tándem. Mencionamos aquí el trabajo de Peters y Seeliger-Mächler (2019), quienes lo hacen de manera indirecta cuando tienen en cuenta el número de descargas de las distintas tareas para

un tándem presencial. Para el contexto de un eTándem, Watkins (2019) recoge las opiniones de los participantes sobre una serie de actividades llevadas a cabo en el curso. Los resultados de su trabajo indican que son sobre todo las tareas que buscan favorecer el aprendizaje autónomo las que recibieron una valoración positiva, ya que en la percepción de los participantes promovieron la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y mejoraron el rendimiento. También para el ámbito del tándem a través de la telecolaboración, Akiyama (2017) detecta la falta de investigación sobre las creencias de los participantes y, a partir de ello, aborda la corrección de errores en un proyecto de tándem de 14 días utilizando Skype. Basándose en los resultados del análisis de los cuestionarios y entrevistas de su estudio, concluye que el método preferido de corrección de errores es la *reformulación*, entendiendo como tal un enunciado que reformula un enunciado anterior mediante el cambio de uno o varios de sus elementos y que permite al hablante nativo mejorar lo expresado por su compañero tándem sin tener que recurrir a explicaciones gramaticales, cumpliendo de esta forma su papel de modelo lingüístico.

Por todo ello, deducimos la necesidad de abordar las creencias sobre las tareas y actividades ofrecidas en las sesiones de tándem, ya que esto puede contribuir a un mejor entendimiento de las creencias y su influencia en el proceso de aprendizaje y permite mejorar la oferta de las mismas bien para futuras ediciones del curso tándem aquí descrito o bien para cursos similares.

3.4 El trasfondo cultural en la formación de las creencias de aprendizaje

Investigar las creencias de los aprendientes en un curso de idiomas o como en este caso en un curso tándem precisa tener en cuenta los trasfondos culturales de los participantes, puesto que según diversos autores estos juegan un papel fundamental en la formación de las creencias (Kalaja y Ferreira Barcelos 2003b, Schulz 2001). En este sentido entendemos el curso tándem no solo como un entorno de aprendizaje, sino también como un contexto intercultural, donde entran dos culturas en contacto. El contacto más obvio es el del propio estudiante con el idioma meta y el compañero tándem, pero muchas veces también el profesor o el propio material didáctico (el manual, etc.) proceden de la cultura meta y aportan sus propias consideraciones sobre cómo organizar el aprendizaje. Para estos contextos interculturales Suzuki y Childs señalan que puede haber discrepancias entre las creencias de los aprendientes y las de los profesores debido a los diferentes orígenes culturales (Suzuki y Childs 2015: 162).

No obstante, de la revisión de los trabajos que tratan este tema se desprende que la relación entre el trasfondo cultural y la formación de las creencias hoy en día sigue siendo un punto controvertido. Ya en el año 1999 Horwitz apunta que aún no se han estudiado posibles diferencias en las creencias entre diferentes colectivos de aprendientes y toma esta carencia como punto de partida para su trabajo, donde revisa estudios existentes que tratan diferentes grupos culturales por separado y compara las creencias de cada uno de estos colectivos. Los resultados obtenidos de esta investigación hacen suponer, según Horwitz, que la cultura no juega un papel predominante en la formación de creencias y que existen otras variables más

influyentes como por ejemplo la edad, el nivel de idioma, situación profesional o las circunstancias de aprendizaje (Horwitz 1999: 557). Durante los años siguientes aumentó la investigación sobre la relación entre cultura y creencias y a lo largo de ella se fue llegando a conclusiones diferentes. Schulz (2001), por ejemplo, compara las creencias de estudiantes y profesores de Colombia y los Estados Unidos y afirma que en la mayoría de los aspectos investigados tanto en el grupo de los estudiantes (9 de 12 ítems) como en el grupo de los profesores (10 de 12 ítems) prevalecían las mismas creencias en ambas culturas, encontrando solo en pocos ítems (por ejemplo, en el ámbito de la gramática) diferencias culturales. Purdie et al. (1996), en cambio, detectaron diferencias claras entre estudiantes australianos y japoneses comparando los conceptos de aprendizaje de cada uno de los dos grupos culturales. Llegados a este punto y teniendo en cuenta los ambiguos resultados existentes es evidente la necesidad de más investigación en este campo (Wesley 2012, Schulz 2001), con la finalidad de conocer con más detalle la influencia del trasfondo cultural en las creencias sobre el aprendizaje en general y en aspectos específicos como la aceptación del material didáctico ofrecido en el aula.

4. Objetivo del trabajo

Partiendo entonces del papel fundamental de la perspectiva del aprendiente, este trabajo investiga las creencias del estudiantado sobre el aprendizaje de idiomas. En función a las desideratas descritas en el apartado anterior, el presente estudio se desarrolla en el contexto delimitado de un curso tándem intensivo presencial en el cual participan estudiantes españoles y alemanes. Además, el análisis de las creencias está centrado en las prácticas concretas en el aula, es decir, en las tareas y actividades llevadas a cabo durante las sesiones tándem; al mismo tiempo se presta especial atención a posibles diferencias culturales entre las creencias de ambos colectivos. Teniendo esto en cuenta podemos plantear las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Qué tareas y actividades fueron valoradas positivamente para el propio aprendizaje?
- 2) ¿Existen tareas y actividades con una baja valoración? Es decir, ¿existe una discrepancia entre estudiantes y profesores en las creencias referidas a la aportación al aprendizaje de algunas tareas y actividades?
- 3) ¿Existe una diferencia en la valoración de tareas y actividades entre los estudiantes españoles y alemanes?
- 4) ¿Qué implicaciones didácticas se deducen en base a los datos recabados?

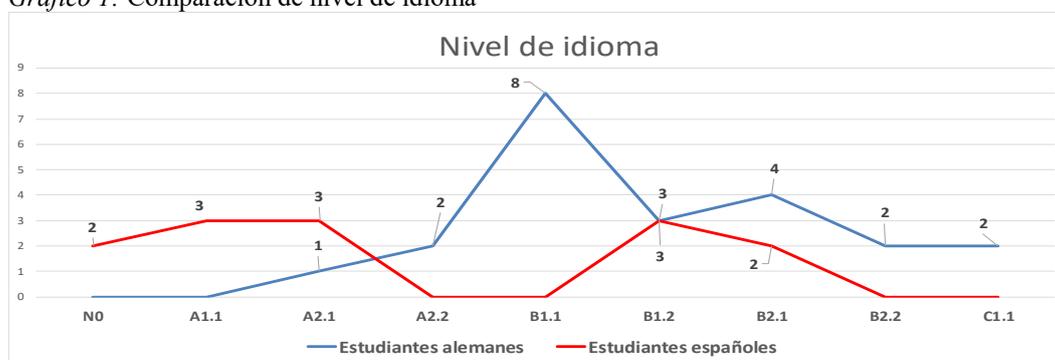
5. Metodología

5.1 Contexto y participantes

La investigación se desarrolló en el año 2018 en Bochum en el contexto de un tándem intensivo presencial para el aprendizaje de lenguas extranjeras que en este caso son el español y el alemán. Los participantes alemanes proceden de la Ruhr Universität Bochum y los españoles de la Universidad de Oviedo. Para el aprendizaje se forman parejas con un estudiante de cada colectivo y el trabajo se

lleva a cabo mayoritariamente de forma autónoma. Los participantes cuentan con una serie de tareas diseñadas por los profesores y también se les anima a usar su propio material. Aparte de eso se les ofrece una serie de actividades complementarias (reuniones informativas previas, asesoramiento durante el curso y otras).² Las tareas y actividades han sido fruto de la mejora constante y el desarrollo continuo desde el comienzo de los cursos tándem intensivos entre ambas instituciones en los años 80 y reflejan para cada curso las creencias de lo que el profesorado considera beneficioso para el aprendizaje en tándem. En total el curso tiene una duración de trece días, cada día cuenta con cuatro horas de trabajo en tándem en horario de mañana mientras que la tarde es de libre disposición. Los participantes (n=35) proceden de diferentes especialidades académicas y poseen diferentes niveles del idioma meta.

Gráfico 1: Comparación de nivel de idioma



Observamos en el gráfico 1 que el curso cuenta con cinco estudiantes españoles que aún no han alcanzado el nivel A1. Durante el curso, se procura asignar a estos principiantes un compañero alemán con un nivel alto de español, para facilitar la colaboración y el intercambio en las sesiones tándem.

5.2 Recopilación de datos

Para la investigación de las creencias existen diversos enfoques (Kalaja y Ferreira Barcelos 2013) que han sido objeto de diversos intentos de clasificación (Benson y Lor 1999, Kalaja 1995). En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras Ferreira Barcelos (2003: 11) clasifica las diferentes estrategias de investigación distinguiendo entre un enfoque normativo, un enfoque metacognitivo y un enfoque contextual. En el presente trabajo se sigue el enfoque normativo, en el que se emplean generalmente cuestionarios para medir el grado de acuerdo del aprendiente sobre un inventario de diferentes declaraciones de creencias. Existen distintos cuestionarios (Martínez Agudo 2014), aunque el más usado es el “Beliefs About Language Learning Inventory” (BALLI) de Horwitz (Kalaja y Ferreira Barcelos 2013). El BALLI se compone de un total de 34 ítems y su finalidad es

² Para más información sobre las tareas y actividades, véase Apéndice.

recabar las opiniones de los aprendientes sobre idiomas y el aprendizaje de idiomas (Horwitz 1987, Horwitz 1988).

Al igual que en la mayoría de los cuestionarios que se basan en el BALLI, en el cuestionario del presente estudio se aplica una escala Likert pidiéndole al estudiantado que valore los distintos ítems según su grado de acuerdo o desacuerdo, con la diferencia de que en el cuestionario utilizado aquí no se pide una valoración de declaraciones generales sobre idiomas o el aprendizaje de idiomas, sino que está enfocado directamente en las creencias sobre las tareas concretas en el aula, siguiendo la desiderata identificada sobre este aspecto (véase punto 3.3). De esta manera se evita además la problemática de otros cuestionarios cuyos datos reflejan únicamente creencias generales, las cuales no tienen por qué traducirse automáticamente en una acción concreta en el aula (Levine 2003, Navarro y Thornton 2011: 290). Se aplica aquí, por lo tanto, un enfoque similar al de Mandell (2002), quien investiga las creencias sobre las actividades favoritas en una clase de idiomas.

En su versión completa el cuestionario cuenta con preguntas tanto abiertas como cerradas y abarca aspectos didácticos y organizativos para poder recibir una valoración amplia que abarcan los diversos aspectos del curso tándem. Este trabajo se basa en los ítems que se refieren a la valoración de las tareas y actividades por parte de los estudiantes ya que son ellos los que pueden aportar información sobre las preguntas de investigación de este estudio.³ El cuestionario está estandarizado, fue repartido el último día del curso y fue contestado de forma voluntaria y anónima en el idioma materno de cada estudiante para asegurar su buena comprensión (Daase et al. 2014). En el reparto se aclaró su finalidad y se pidió que fuera rellenado con atención. Cada uno de los ítems aquí investigados contaba además con un espacio para precisar la información o añadir comentarios.

5.3 Instrumentos de análisis

En el análisis de los datos obtenidos se ha calculado para cada ítem la media aritmética. La media es ponderada teniendo en cuenta el peso relativo de cada respuesta siendo 1 el valor más bajo (totalmente en desacuerdo) y 5 el más alto (totalmente de acuerdo). En el cálculo de la media no se ha tenido en cuenta la categoría “no lo sé”, mientras que la contestación de “no usado” se valora como “1”, siempre y cuando se deduzca de los comentarios que la tarea/actividad no ha sido usada porque el encuestado considera que no le resulta útil para su aprendizaje; en caso contrario no se tiene en cuenta.

Además, se calculó el coeficiente de correlación de Spearman (ρ) con SPSS para todos los ítems (tareas y actividades) en relación con el ítem *Nivel de idiomas*. El coeficiente de Spearman es una medida para expresar una relación entre dos ítems. El valor de la correlación oscila entre -1 (relación negativa perfecta o relación inversa) y 1 (relación positiva perfecta). Cuanto más alto es el coeficiente, más

³ Extracto del cuestionario adjunto en el apéndice.

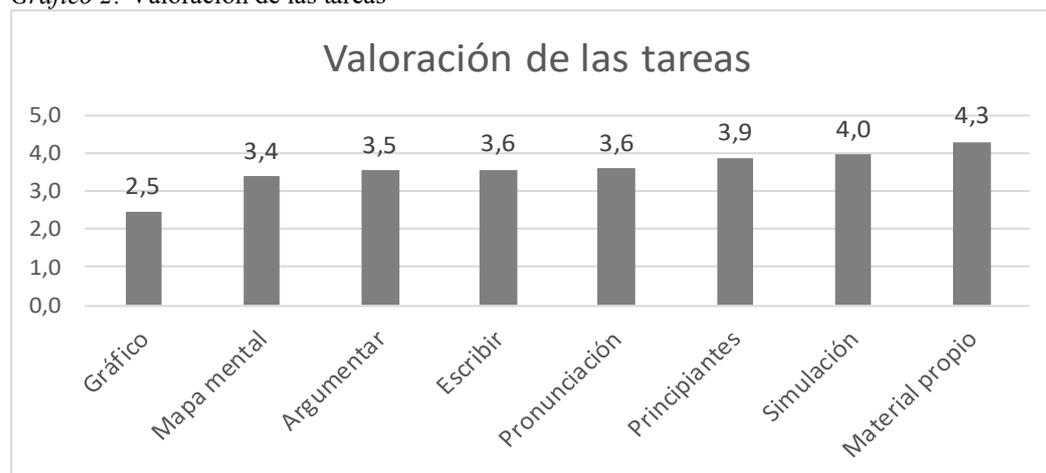
fuerte es la relación entre los dos ítems.⁴ Recurrimos al coeficiente de correlación para determinar si existe una relación entre el ítem *Nivel de idioma* y los otros ítems. Esta correlación es importante a la hora de averiguar si en un ítem la diferencia entre ambos colectivos culturales realmente se debe al factor cultural o es el nivel de idioma lo que influye en la valoración del ítem, ya que, como Horwitz (1999: 571) afirma, las creencias pueden estar influidas por factores distintos de la cultura, como por ejemplo el nivel de idioma.

6. Análisis

6.1 Valoración de las tareas

Observamos en el gráfico 2 que los ítems están ordenados por la media en forma creciente, siendo 2,5 el valor más bajo (ítem *Gráfico*) y 4,3 el más alto (ítem *Material Propio*). A excepción del ítem *Gráfico*, todos los demás ítems cuentan con una media por encima de 3, es decir con una valoración positiva, ya que el 3 representa el valor neutro.⁵ Destacan por las medias altas los ítems *Tarea Principiantes*, *Simulación* y *Material Propio*.

Gráfico 2: Valoración de las tareas



Partiendo de la base de que el 3 representa un valor neutro, los resultados obtenidos indican que los alumnos están de acuerdo con el material didáctico propuesto, ya que desde su perspectiva éstos significan una aportación positiva para su aprendizaje. Deducimos entonces que de manera general las tareas son adecuadas para un curso intensivo tándem desde el punto de vista del estudiantado, exceptuando el ítem *Gráfico* que tiene una valoración baja de un 2,5.

⁴ En este trabajo consideramos una relación baja con un coeficiente mayor de 0,1, una relación moderada con coeficiente mayor de 0,3 y una relación fuerte con un coeficiente mayor de 0,5 (Cohen 1988).

⁵ 1= totalmente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4= de acuerdo, 5= totalmente de acuerdo.

A continuación, se analizarán los ítems con una tendencia manifiestamente positiva o negativa, excluyendo de este análisis los ítems *Mapa mental*, *Argumentar*, *Escribir* y *Pronunciación* por tener una valoración solo ligeramente por encima del valor neutro.

La tarea peor valorada es la del ítem *Gráfico* con un 2,5, que consiste en buscar gráficos y/o estadísticas (p.ej.: en internet) acerca del tema elegido (p.ej.: la universidad) y usar dichos documentos como base de conversación en la sesión de tándem (p.ej.: describiendo e interpretando tendencias, comparar la situación en distintos países etc.).⁶ Entendemos que se trata de una tarea más bien amplia, porque requiere el esfuerzo adicional de buscar el material por su cuenta y preparar la sesión de forma concienzuda, lo cual podría explicar el hecho de que en total casi una tercera parte de los estudiantes no haya llegado a usar este material. Por los comentarios de las personas que llegaron a hacerla se pueden deducir dos posibles motivos de la baja valoración del ítem *Gráfico*: Por una parte, en los comentarios realizados se menciona el bajo nivel de idioma del estudiante. Eso significaría que hubo estudiantes que han intentado trabajar con gráficos/estadísticas, pero que opinan que su esfuerzo no dio los resultados esperados, lo que a sus ojos se explicaría por la falta de nivel de idioma que supuestamente no permite trabajar este tipo de tarea (8 estudiantes). Como implicación didáctica en cursos futuros se debería comunicar más claramente el grado de dificultad que conlleva la tarea y brindar un apoyo más concreto sobre cómo se pueden aprovechar los gráficos/estadísticas para el propio aprendizaje de idiomas en los distintos niveles. Otro motivo que se puede extraer de los comentarios es que, según la opinión de los estudiantes, los gráficos/estadísticas no les “encajaban” con los temas tratados (7 estudiantes). Desde nuestra perspectiva este argumento es difícilmente aceptable, ya que teniendo acceso a internet se tiene también acceso a una amplia variedad de gráficos/estadísticas para prácticamente todos los temas que se puedan tratar en una sesión tándem; esta respuesta corrobora más bien nuestra opinión de que hace falta explicar el trasfondo y la ejecución de la tarea de manera más precisa para que los aprendientes puedan sacar el máximo provecho de la misma, ya que consideramos que esta tarea permite desarrollar competencias claves para contextos comunicativos como pueden ser exámenes orales y/o el futuro profesional.

El ítem *Tarea Principiantes* recibe una valoración alta de un 3,9, lo que es el resultado de la valoración positiva que le dan los estudiantes con niveles más bajos (coeficiente de correlación Spearman: $-.512^*$). Deducimos, por lo tanto, que el diseño de las tareas, que consiste en unos *mindmaps* temáticos que ofrecen un input de vocabulario y estructuras básicas para su uso en situaciones concretas (hacer la compra, en la panadería etc.), es adecuado y les facilita el aprendizaje a los estudiantes con un nivel bajo. Cabe mencionar que en el curso aquí descrito se intentó que el estudiante principiante tuviera como compañero tándem a un estudiante con un nivel avanzado en el idioma meta para poder así asegurar la posibilidad de explicaciones y aclaraciones que inevitablemente surgen en una

⁶ Para más detalles sobre las tareas véase también el apéndice.

sesión tándem. Según nuestro parecer este hecho contribuye también a la buena evaluación de las tareas para principiantes.

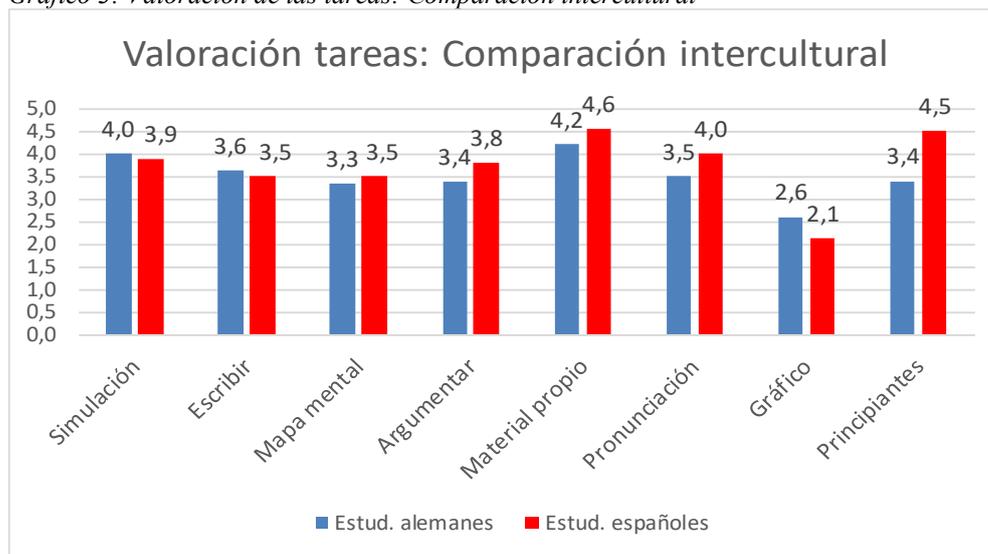
El ítem *Simulación* fue valorado con un 4. Se trata de una tarea que posibilita la práctica de una situación concreta en la que se interpreta un papel determinado (p.ej.: reservar un viaje). Esta tarea da mucha libertad a la hora de elegir el contexto y se encuentra muy en consonancia con un aprendizaje procedimental a través de una interacción (semi)auténtica, lo cual permite aprovechar eficientemente los potenciales de un aprendizaje en tándem. Aquí los aprendientes pueden usar su creatividad para representar la situación, tienen la autonomía de poder elegir la situación que les interesa practicar y por otra parte el material les ofrece diferentes opciones u ejemplos de situaciones posibles por lo que los aprendientes disfrutaron de una combinación de autonomía y apoyo, lo que hace que no sólo el contenido de la tarea sea atractivo, sino que también el planteamiento sea cómodo. La alta valoración puede indicar el hecho de que los estudiantes son conscientes de las posibilidades que ofrece el método tándem, aprovechando las sesiones para desarrollar las competencias comunicativas a través de las simulaciones de situaciones concretas con un hablante nativo.

El material mejor valorado es el aportado por el propio aprendiente (ítem *Propio Material*). Los datos revelan que la gran mayoría (casi un 90%) ha aportado material propio en una o más sesiones de tándem dándole a éste una buena valoración (4,3). Este dato puede parecer banal a primera vista, ya que es lógico que el propio material le parezca productivo al estudiante en cuestión. Sin embargo, queremos destacar que este dato puede indicar más bien un cierto nivel de autonomía adquirida, puesto que la aportación del propio material requiere una reflexión previa sobre las propias necesidades y/o preferencias a la hora de plantearse el aprendizaje en tándem. La importancia de la autonomía dentro del método tándem por un lado y por otro la buena valoración de este ítem implica en un plano didáctico que en los próximos cursos se siga ofreciendo la posibilidad de aportar material propio de aprendizaje.

6.2 Valoración de las tareas: Comparación intercultural

En el gráfico 3 se observa la diferencia entre la valoración de las tareas por parte de los estudiantes españoles y los estudiantes alemanes. Las tareas que presentan menos diferencia entre ambos colectivos se encuentran a la izquierda. Hacia la derecha del gráfico la diferencia entre las medias va aumentando. El ítem *Tarea Principiantes* es el ítem con la mayor diferencia (1,1) seguidos por los ítems *Gráfico* y *Pronunciación*, que cuentan con una diferencia de 0,5.

Gráfico 3: Valoración de las tareas: Comparación intercultural



Vemos que por un lado existe material didáctico que recibe una valoración similar por parte de ambas nacionalidades y que por otro lado existen tareas que reciben una valoración bien distinta por parte de los estudiantes españoles y alemanes, manifestándose de esta manera la existencia de una diferencia cultural.

Aunque el ítem *Tarea Principiantes* tiene la diferencia más pronunciada (1,1), el coeficiente Spearman de $-,512^*$ (correlación negativa fuerte) entre el ítem *Nivel de idioma* y el ítem *Tarea Principiantes* indica que aquí no se trata de un fenómeno cultural, sino del nivel de idioma. Como observamos en el gráfico 1 los alemanes tienen un nivel más alto que los españoles en la lengua meta. Una persona con un nivel alto llega obviamente a la conclusión de que unas tareas para principiantes no son adecuadas para su aprendizaje individual. Al mismo tiempo registramos muy positivamente que a los estudiantes españoles (con un nivel más bajo del idioma meta), les resulta beneficioso en términos del propio aprendizaje, ya que le dan a la tarea una valoración positiva.

También observamos una diferencia importante (0,5) en el ítem *Pronunciación* y en el ítem *Gráfico*. Cabría pensar que la diferencia en la valoración del ítem *Gráfico* (0,5) se puede interpretar en el mismo sentido que el ítem *Tarea Principiantes*, es decir, que la diferencia se deba al nivel de idioma más que a una diferencia cultural, ya que interpretar un gráfico o una estadística es una tarea que requiere un cierto dominio del idioma y puede resultar poco provechosa para los niveles bajos – de hecho, los comentarios apuntan en esta dirección (véase punto 6.1). No obstante, la correlación entre el ítem *Nivel de idioma* y el ítem *Gráfico* es baja (coeficiente de Spearman de $,112$) por lo que pensamos que pueden existir otras razones concomitantes que expliquen la diferencia de la valoración entre ambos colectivos culturales. Una explicación sería que los estudiantes alemanes estuvieran más acostumbrados a tratar con gráficos/estadísticas como herramienta

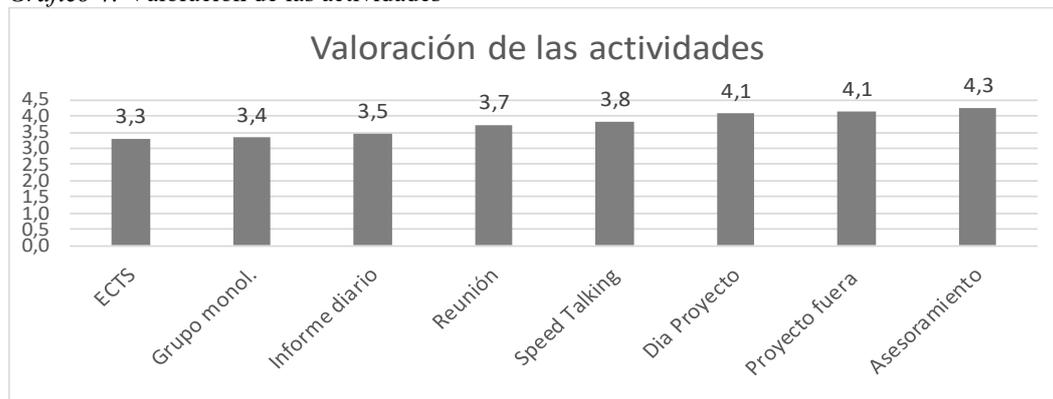
de aprendizaje de lenguas por sus experiencias previas con este tipo de tarea en clases de idiomas.

La diferencia de las medias del ítem *Pronunciación* (0,5) refleja en nuestra opinión dos cosas: Por una parte, la dificultad que pueda tener la pronunciación del idioma meta para cada uno, resultando el alemán mucho más difícil para los españoles debido a la pobreza fonética de su lengua materna, y por otra parte la importancia que cada uno da a la buena pronunciación, siendo en general para los estudiantes españoles, quizá por la razón anteriormente mencionada, una preocupación primordial en el dominio de los idiomas. Como consecuencia, la valoración de los estudiantes españoles referida a la aportación de las tareas de pronunciación es más alta.

6.3 Valoración de las actividades

Observamos en el gráfico 4 que todos los ítems tienen valores por encima de 3, es decir, por encima del valor neutro, con los tres ítems *Día Proyecto*, *Proyecto fuera*, *Asesoramiento* por encima de 4. Las actividades que menos aprobación reciben son las actividades para recibir los ECTS (ítem *ECTS*), el trabajo en el grupo monolingüe (ítem *Grupo monolingüe*) y el informe diario (ítem *Informe diario*).⁷

Gráfico 4: Valoración de las actividades



Los resultados indican que el estudiantado valora todas las actividades de forma positiva (> 3), es decir, que según la opinión de los estudiantes todas las actividades influyen positivamente en su aprendizaje.

Entre los ítems con un valor por encima de 4 se encuentran las dos actividades del proyecto (ítem *Día Proyecto* y ítem *Proyecto fuera*). Estas actividades están pensadas para romper la rutina del trabajo en el aula y brindarles a los estudiantes la posibilidad de enfocar más hacia el aprendizaje cultural. La alta valoración indica que los estudiantes encuentran esta actividad altamente beneficiosa, lo que también se refleja en sus comentarios (“conocerse de otra forma”, “enseñar cultura de forma dinámica”, “sehr gut für Austausch & Landeskunde“)

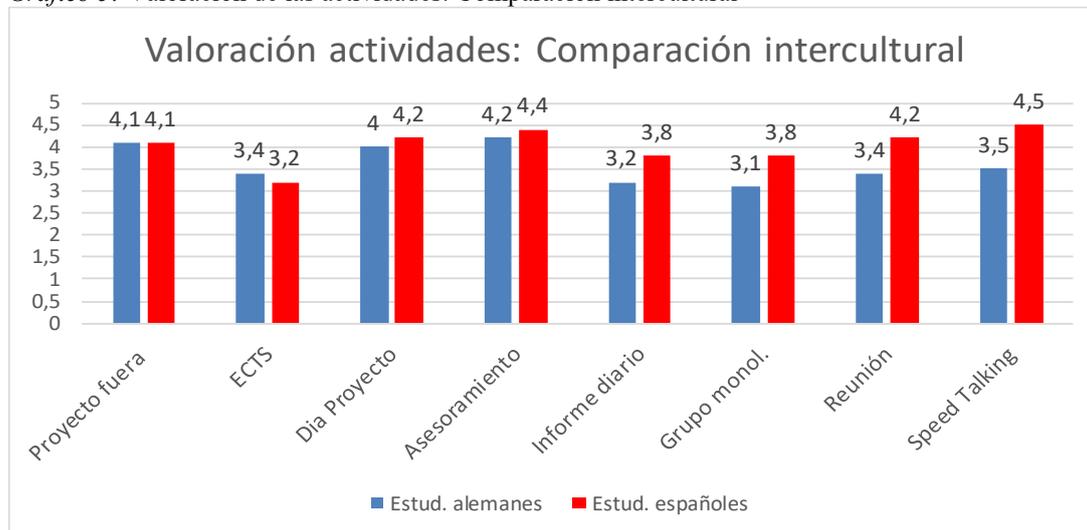
⁷ Para más detalles sobre las actividades véase el apéndice.

Debido a la peculiaridad del aprendizaje en tándem que en gran parte es un aprendizaje autónomo, destacamos la importancia del asesoramiento dentro de la estructura del curso tándem. Los datos indican que el estudiantado también percibe el asesoramiento como una actividad clave que es valorada positivamente (ítem *Asesoramiento*, 4,3). En nuestra opinión este hecho pone en evidencia que por parte del alumno existe una necesidad de resolver dudas en el contexto de aprendizaje en tándem.

6.4 Valoración de las actividades: Comparación intercultural

En el gráfico 5 observamos a la izquierda los ítems con poca o ninguna diferencia en la valoración por parte de los estudiantes alemanes y españoles; esta diferencia entre ambos grupos va aumentando progresivamente hacia la derecha llegando a una diferencia de 1,0 en el ítem *Speed Talking*.

Gráfico 5: Valoración de las actividades: Comparación intercultural



Destacamos a continuación las actividades que muestran una diferencia importante en la valoración dada por los estudiantes españoles y alemanes:

Ítem *Speed Talking* (diferencia: 1,0): El *Speed Talking* es una actividad rápida, dinámica y espontánea. Según los datos, este tipo de actividad le resulta más útil al estudiantado español. En cambio, los comentarios de los estudiantes alemanes indican que no se encontraron a gusto en el *Speed Talking* por el ruido (“zu laut”, 4 estudiantes) y la cercanía al compañero (“zu eng”, 1 estudiante). Llama la atención que los reparos manifestados en los comentarios se deben más a motivos estructurales que a la actividad en sí. Cabe añadir aquí la inferencia de que quizá el estudiantado español esté en general más familiarizado con el ruido y la cercanía por motivos culturales, lo que haga que a la hora de aprender estos factores le incomoden menos – o nada, según el caso.

Ítem *Reunión informativa* (diferencia: 0,8): Por lo general también los estudiantes alemanes le dan una valoración positiva (3,5) a esta actividad. La diferencia

respecto a los españoles se debe a 4 estudiantes que le dan al ítem una valoración de un 1 o 2. Desgraciadamente sólo uno de ellos da explicaciones: Al estudiante en cuestión le habrían gustado más explicaciones referentes al trabajo con el compañero tándem. La reunión informativa previa al curso tándem tiene especial importancia para aclarar aspectos organizativos⁸, pero también trata cómo trabajar en tándem, ya que para algunos es la primera vez que trabajan en un entorno tándem. Para conocer las razones de la baja valoración, en futuras encuestas cabe la posibilidad de insistir más a los estudiantes en que aclaren sus valoraciones a través de comentarios o llevar a cabo otras formas de recabar datos adicionales (entrevistas personales, discusión en grupo etc.).

Ítem *Grupo monolingüe* (diferencia: 0,7): El trabajo en grupo monolingüe está diseñado para 1) trabajar la gramática con la ayuda de un “estudiante-tutor” que suele tener un nivel más alto que el resto del grupo, 2) crear un espacio donde los estudiantes puedan comunicarse en su propio idioma, 3) comprobar que los compañeros tienen las mismas dudas, 4) evitar explicaciones de tipo gramatical de la pareja tándem sobre su lengua materna. La diferencia intercultural asciende a un 0,7. También para el ítem *Grupo monolingüe* se ha calculado una posible correlación con el ítem *Nivel de idioma*. El coeficiente de Spearman de $-.559^{**}$ indica una correlación negativa muy alta y muy significativa, por lo tanto, deducimos que la diferencia en la valoración de la actividad *Grupo monolingüe* se debe a la diferencia del nivel de idiomas. Éste es en el caso de los estudiantes alemanes en general más alto que el de los españoles (véase gráfico 1), lo cual hace que se puedan comunicar fluidamente sin prestar tanta atención a las estructuras gramaticales; dicho de otra manera, en su nivel (a partir del B1) tienen suficiente alcance gramatical para la comunicación fluida, aunque la corrección falle, por lo cual inferimos que no considerarían esta tarea como muy necesaria; sin embargo, dado el bajo nivel en la lengua meta en el caso de los españoles en muchos casos les faltaría tanto el alcance como la corrección gramatical, lo que provocaría inseguridad en la comunicación y podría llevar a la necesidad de practicar estructuras gramaticales en el cómodo entorno de la lengua materna.

Ítem *Informe diario* (0,6): La interpretación es parecida al ítem *Grupo monolingüe*, es decir, existe una valoración alta por parte de los estudiantes españoles (3,8), mientras el colectivo alemán le otorga un valor más bien neutral o ligeramente positivo (3,2) indicando que una parte encuentra beneficiosas estas actividades, mientras otros no comparten esta valoración. Desgraciadamente en los comentarios no se aprecian razones, lo cual significa que en futuras ediciones hace falta indagar más en concreto este aspecto para poder mediar en un plano didáctico.

7. Conclusiones

En base a los datos obtenidos observamos que la gran mayoría de las tareas y actividades reciben una valoración positiva por encima del valor neutro (tareas: 7 sobre 8 y actividades: 8 sobre 8). Se manifiesta de esta manera que los estudiantes

⁸ Desplazamiento al otro país, alojamiento, lugar, horario etc.

creen que la tarea o actividad en cuestión influye positivamente en el aprendizaje personal (pregunta de investigación 1). En un plano didáctico general, estos datos confirman empíricamente la idoneidad de las tareas y actividades para un entorno tándem presencial, y al mismo tiempo nos aportan información sobre el diseño de futuras ediciones (pregunta de investigación 4). En este punto quisiéramos destacar los ítems *Asesoramiento*, *Simulación* y *Material propio* por su alta valoración y porque constituyen aspectos fundamentales del aprendizaje en tándem.

Asesoramiento: En la literatura se hace hincapié en la importancia del asesoramiento en contextos de aprendizaje autónomo y en entornos tándem (Brammerts y Kleppin 2001, Hahn y Reinecke 2013, Little y Brammerts 1996). Este hecho se refleja en los datos, ya que los estudiantes valoran muy positivamente el asesoramiento ofrecido a lo largo del curso.

Simulación: Las simulaciones de situaciones auténticas son tareas que reflejan los potenciales de un aprendizaje en tándem, ya que desarrollan las competencias comunicativas en una conversación auténtica tomando como modelo al hablante nativo (Brammerts y Calvert 2001). De esta manera la atención se centra en el acto comunicativo más que en explicaciones gramaticales.

Material propio: El aprendizaje en tándem dista de una clase convencional de idiomas en el sentido de que el aprendiente es responsable de su propio aprendizaje y debe fijar objetivos, elegir contenidos y pensar cómo estructurar el propio proceso de aprendizaje. El hecho de que el estudiantado vea beneficioso el propio material demuestra que se ha adquirido una cierta autonomía por parte de los aprendientes, la cual es fundamental para aprender en un entorno tándem.

Por otra parte, la pregunta de investigación 2 radicaba en las posibles discrepancias entre los estudiantes y profesores, ya que se considera que un desacuerdo puede obstaculizar el aprendizaje (Brown 2009, Schulz 2001). Dado que el material didáctico fue elegido y/o diseñado por los responsables del curso, en este trabajo se parte de la base de que el material utilizado cuenta con la valoración positiva de los mismos; dicho de otra manera, el equipo docente sostiene la creencia de que el material utilizado beneficia al aprendizaje en un contexto tándem. Visto esto, en el análisis del ítem *Gráfico* habría una discrepancia entre la valoración de los profesores y los aprendientes, lo que se revela en una valoración baja de la tarea por parte del estudiantado (media de 2,5). Los comentarios añadidos por los estudiantes en la valoración de la tarea indican los motivos (nivel de idiomas & no coincide con el tema elegido) y sirven como base para intentar modificar la perspectiva de los aprendientes en futuras ediciones. Para ello creemos necesario explicar mejor la tarea y exponer con claridad los beneficios que ésta pueda brindar en cada uno de los niveles, una estrategia descrita en diversos contextos pedagógicos. Deslauriers et al. (2019), por ejemplo, en un contexto universitario de clases de Física abogan por explicar al estudiantado tanto la metodología aplicada, que en este caso es un aprendizaje activo, como por poner de relieve las ventajas que ésta conlleva. En un contexto de aprendizaje de idiomas Brown destaca que es fundamental someterlo a una breve discusión explicando al estudiantado la razón de ciertas actividades. Para unas clases convencionales de idiomas cree importante

aportar explicaciones en las áreas de las correcciones de errores, ciertos aspectos gramaticales y el aprendizaje colaborativo en grupos (Brown 2009: 55).

Los datos obtenidos indican que, para un contexto de tándem presencial, conviene que se explique detalladamente el potencial de la tarea de *Aprendiendo con Gráficos y Estadísticas*, para contrarrestar los reparos existentes. Por otro lado, creemos que la declaración de los estudiantes de que no existen gráficos y/o estadísticas que encajen en el tema de la sesión tándem podría también reflejar una cierta falta de competencias digitales, haciendo necesario más apoyo en el campo de estrategias de búsqueda por internet.

En cuanto a la pregunta de investigación 3, en la literatura especializada existen resultados divergentes sobre la influencia del factor cultura sobre las creencias. El presente trabajo ha identificado coincidencias en ciertos ítems, pero al mismo tiempo pone de manifiesto una serie de diferencias entre ambos colectivos, lo cual está en consonancia con lo descrito en Schulz (2001) y Purdie et al. (1996). En un nivel didáctico se deduce la necesidad de ajustar las tareas y actividades según las necesidades de cada grupo. En la actividad del *Speed Talking*, por ejemplo, se pueden intentar resolver los inconvenientes estructurales identificados por el colectivo alemán para mejorar su rendimiento, mientras en la actividad *Reunión informativa* en el grupo alemán habría que profundizar más el aspecto de cómo se trabaja en un entorno tándem.

Al mismo tiempo, el estudio demuestra las dificultades que existen a la hora de establecer una relación clara entre el factor cultura y las creencias investigadas, ya que:

- existen ítems que representan creencias con una diferencia cultural aparentemente clara (ítems *Tarea Principiantes* y *Grupo monolingüe*), la cual en realidad se debe a otros factores (*Nivel de idioma*),
- en otras ocasiones no se puede establecer con certeza hasta qué punto el factor cultura es determinante para la diferencia de creencias entre los dos grupos y qué papel juega la existencia de otros factores (véase ítem *Gráfico*).

La dificultad de establecer relaciones claras entre el factor cultura y las creencias está en consonancia con lo escrito en la literatura. Bernat y Gvozdenko (2005: 13) constatan por ejemplo que la formación de las creencias está condicionada por múltiples factores, lo cual conduce a un solapamiento de factores con la consiguiente dificultad de determinar qué factor contribuye con un mayor peso. Al igual que Tumposky (1991: 62), quien sostiene, comparando las creencias de estudiantes rusos y estadounidenses, que la cultura contribuye al sistema de creencias de manera que puede relacionarse con la motivación y la selección de estrategias, pero reconoce que la cultura como factor puede no ser tan decisiva como otros factores, como la experiencia previa o el estilo de aprendizaje preferido. En el mismo sentido Horwitz (1999: 557) indica que su trabajo no reveló diferencias culturales claras en las creencias y que las diferencias identificadas entre los diferentes colectivos culturales varían en función de la edad, el nivel de idioma y el estatus profesional o incluso pueden atribuirse más claramente a las diferencias en las circunstancias de aprendizaje que a la cultura.

8. Limitaciones

El estudio cuenta con algunas limitaciones. La primera tiene que ver con la cantidad de cuestionarios. En este estudio se han tenido en cuenta 35 estudiantes (n=35). Hasta qué punto sus creencias coinciden con las de otros estudiantes es algo que debe averiguarse aumentando la cifra de encuestados en estudios futuros.

Por otro lado, se entiende que las creencias deben ser interpretadas en su contexto dado su carácter situacional y a menudo social ya que parecen cambiar según el contexto y a lo largo del tiempo (Mercer 2011: 336). En consecuencia, los resultados y conclusiones de este trabajo sólo son extrapolables a contextos de aprendizaje tándem que se asemejen al contexto aquí descrito. Por lo tanto, es fundamental tener claramente presentes las características de cada contexto tándem para poder aprovechar los resultados de estudios como este de la manera más adecuada, y que así puedan servir para ayudar a la evolución y mejora de futuros cursos tándem.

Referencias

- Bechtel, Mark (2003), *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Narr.
- Bechtel, Mark (2009), “Empirische Untersuchung zum interkulturellen Lernen in deutsch-französischen Tandemkursen mit Hilfe der Diskursanalyse.”, en Hu, Adelheid & Michael Byram (eds.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 139–161.
- Bechtel, Mark (2016), “Sprachlernen im Tandem”, en Burwitz-Melzer, Eva, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 376–381.
- Benson, Phil & Winnie Lor (1999), “Conceptions of language and language learning”, *System*, 27:459–472.
- Bernat, Eva & Inna Gvozdenko (2005), “Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions”, *TESL-EJ*, 9(1):1–21.
- Berndt, Anette (2010), “Subjektive (Lerner-)Theorien”, en Krumm, Hans-Jürgen, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Gruyter Mouton, 895–901.
- Brammerts, Helmut (1996), “Tandem language learning via the Internet and the international E-Mail-Tandem Network”, en Little, David & Helmut Brammerts (eds.), *A Guide to language learning in tandem via the internet*. Dublin: Trinity College Dublin, 9–22.
- Brammerts, Helmut (2001), “Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzeptes”, en Brammerts, Helmut & Karin Kleppin (eds.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 9–16.

- Brammerts, Helmut & Mike Calvert (2001), “Lernen durch Kommunizieren im Tandem”, en Brammerts, Helmut & Karin Kleppin (eds.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 27–38.
- Brammerts, Helmut & Karin Kleppin (2001), “Hilfen für Face-to-face-Tandem”, en Brammerts, Helmut & Karin Kleppin (eds.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 95–108.
- Breen, Michael P. (ed.) (2001), *Learner contributions to language learning. New directions in research*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Brown Alan V. (2009), “Students’ and teachers’ perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals”, *The Modern Language Journal*, 93(1):46–60.
- Chen, Judy F., Clyde A. Warden & Huo-Tsan Chang (2005), “Motivators that do not motivate: The case of Chinese EFL learners and the influence of culture on motivation”, *TESOL Quarterly*, 39(4):609–633.
- Clark, Christopher. M. (1988), “Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking”, *Educational Researcher*, 17(2): 5–12.
- Cohen, Jacob. (1988), *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Daase, Andrea, Beatrix Hinrichs & Julia Settinieri (2014), “Befragung”, en Settinieri, Julia, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeyer, Nazan Gültekin-Karakoc & Claudia Riemer (eds.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn, Ferdinand Schöningh, 103–122.
- Deslauriers, Louis, Logan McCarthy, Kelly Miller, Kristina Callaghan & Greg Kestin (2019), “Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom”, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 116(39):19251–19257.
- Dufva, Hannele (2003), “Beliefs in dialogue: A Bakhtinian view”, en Kalaja, Paula & Ana Maria Ferreira Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA. New research approaches*. New York: Springer, 131–153.
- Ferreira Barcelos, Ana Maria (2003), “Researching beliefs about SLA: A critical review”, en Kalaja, Paula & Ana Maria Ferreira Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA. New research approaches*. New York: Springer, 7–34.
- Ferreira Barcelos, Ana Maria & Paula Kalaja (eds.) (2011), *System*, 39, Second special issue of System on Beliefs about Second Language Acquisition (SLA).
- Funk, Hermann, Manja Gerlach, Dorothea Spaniel-Weise & Josy-Ann Lätsch (2017), “Pedagogical guidelines and principles for setting up and organizing online tandems”, en Funk, Hermann, Manja Gerlach & Dorothea Spaniel-Weise (eds.), *Handbook for foreign language learning in online tandems and educational settings*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 21–93.

- Grotjahn, Rüdiger (1991), “The research program subjective theories”, *Studies in Second Language Acquisition*, 13:187–214.
- Hahn, Natalia & Katja Reinecke (eds.) (2013), *Erfahrungen mit Sprachlerntandems: Beratung, Begleitung und Reflexion*. Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Holec, Henri (1987), “The learner as a manager: Managing learning or managing to learn?”, en Wenden, Anita (ed.), *Learner strategies in language learning*. London: Prentice-Hall International, 145–156.
- Horwitz, Elaine K. (1987), “Surveying student beliefs about language learning”, en Wenden, Anita (ed.), *Learner strategies in language learning*. London: Prentice-Hall International, 119–129.
- Horwitz, Elaine K. (1988), “The Beliefs about language learning of beginning university foreign language students”, *The Modern Language Journal*, 72(3): 283–294.
- Horwitz, Elaine K. (1999), “Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies”, *System*, 27(4):557–576.
- Hosenfeld, Carol (1978), “Learning about learning: Discovering our students' strategies”, *Foreign Language Annals*, 9(2):117–129.
- Jardin, Anne (ed.) (2017), *Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem: Akteure, Ressourcen, Ausbildung*. OFAJ-DFJW. Paris, Berlin: Deutsch-Französische Jugendwerk.
- Kalaja, Paula (1995), “Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered”, *International Journal of Applied Linguistics*, 5 (2):91–204.
- Kalaja, Paula & Ana Maria Ferreira Barcelos (eds.) (2003a), *Beliefs about SLA. New research approaches*. British Association for Applied Linguistics. New York: Springer.
- Kalaja, Paula & Ana Maria Ferreira Barcelos (2003b), “Introduction”, en Kalaja, Paula & Ana Maria Ferreira Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA. New research approaches*. New York: Springer, 1–4.
- Kalaja, Paula y Ana Maria Ferreira Barcelos (2003c), “Conclusions: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA”, en Kalaja, Paula & Ana Maria Ferreira Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA. New research approaches*. New York: Springer, 231–240.
- Kalaja, Paula y Ana Maria Ferreira Barcelos (2013), “Beliefs in second language acquisition: Learner”, en Chapelle, Carol A. (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Chichester West Sussex: Wiley-Blackwell, 485–491.
- Kern, Richard G. (1995), “Students' and teachers' beliefs about language learning”, *Foreign Language Annals*, 28 (1):71–92.
- Le Gal, Damien & Pei-I Chou (2015), “Resistant or favorable? Chinese learners' beliefs towards Task-Based Language Learning and Teaching”, *ikala*, 20(1):1–22.

- Levine Glenn S. (2003), “Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First Language Use, and Anxiety: Report of a Questionnaire Study”, *Modern Language Journal*, 87(3): 343-364.
- Little, David & Helmut Brammerts (eds.) (1996), *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. Dublin: Trinity College Dublin.
- Mandell, Paul B. (2002), “On the background and motivation of students in a beginning Spanish program”, *Foreign Language Annals*, 35(5):530–542.
- Mantle-Bromley, Corinne (1995), “Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency”, *Modern Language Journal*, 79(3):372–386.
- Martínez Agudo, Juan (2011), “Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1-2):103–124.
- Martínez Agudo, Juan (2014), “Analyzing Spanish learners’ beliefs about EFL Learning”, *Porta Linguarum*, 22:285–301.
- Mercer, Sarah (2011), “Language learner self-concept: Complexity, continuity and change”, *System*, 39(3):335–246.
- Mercer, Sarah & Stephen Ryan (2012), “Implicit theories: Language learning mindsets” en Mercer, Sarah, Stephen Ryan & Marion William (eds.), *Psychology for language learning. Insights from research, theory and practice*. New York: Palgrave Macmillian, 74–89.
- Miller, Laura & Ralph B. Ginsberg (1995), “Folklinguistic theories of language learning”, en Freed, Barbara F. (ed.), *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins B.V., 293–315.
- Mori, Yoshiko (1999), “Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning?”, *Language Learning*, 49(3):377–415.
- Myreen, Sari (2017), “Developing intercultural competences through language and culture tandem”, *Laurea Publications*, 122–129.
- Navarro, Diego & Katherine Thornton (2011), “Investigating the relationship between belief and action in self-directed language learning”, *System*, 39(3): 290–301.
- Ojanguren Sánchez, Ana & Blanco Hölscher, Margarita (eds.) (2006): *El aprendizaje autónomo de Lenguas en Tándem*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Peters, Heidrun & Bianca Seeliger-Mächler (2019), “Das SEAGULL-Projekt”, en Enke Spänkuch, Tim Dittmann, Bianca Seeliger-Mächler, Heidrun Peters & Astrid Buschmann-Göbels (eds.), *Lernprozess im Tandem - ermöglichen, begleiten, erforschen*. Gießen: Giessen Library Publications, 33–52.
- Plonsky, Luke & Susana V. Mills (2006), “An exploratory study of differing perceptions of error correction between a teacher and students: Bridging the gap”, *Applied Language Learning*, 16(1):55–74.
- Purdie, Nola, John Hattie & Graham Douglas (1996), “Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison”, *Journal of Educational Psychology*, 88(1):87–100.

- Riley, Philip (1994), “Aspects of learner discourse: why listening to learners is so important”, en Esch, Edith (ed.), *Self-Access and the adult language learner*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, 7–18.
- Riley, Philip (1997), “The guru and the conjurer: Aspects of counselling for self-access”, en Benson, Phil & Peter Voller (eds.), *Autonomy and independence in language learning*. New York, Longman, 114–131.
- Rost-Roth, Martina (2012), *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol. Eine Fallstudie*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Santos Gargallo, Isabel & Marcelo Chaparro (2014), “Análisis descriptivo de las creencias y actitudes de alumnos no nativos de español ante los errores y las técnicas de corrección en la interacción oral”, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 3:111–135.
- Schmelter, Lars (2004), *Selbstgesteuertes oder potentiell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Schmelter, Lars (2010), “Tandem-Lernen”, en Krumm, Hans-Jürgen, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Gruyter Mouton, 1188–1192.
- Schulz, Renate A. (1996), “Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar”, *Foreign Language Annals*, 29(3):343–364.
- Schulz, Renate A. (2001), “Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA – Colombia”, *The Modern Language Journal*, 85(2):244–258.
- Siebold, Kathrin, & Zulategui, J. P. L. (2012): “El aprendizaje intercultural en un curso de Tandem”, *UPO INNOVA: Revista de innovación docente*, 1:504–517.
- Spänkuch, Enke, Tim Dittmann, Bianca Seeliger-Mächler, Heidrun Peters & Astrid Buschmann-Göbels (eds.) (2019), *Lernprozess im Tandem - ermöglichen, begleiten, erforschen*. Gießen: Giessen Library Publications.
- Suzuki, Sakae & Marshall R. Childs (2015), “Drawings reveal the beliefs of Japanese university students”, en Gkonou, Christina, Dietmar Tatzl & Sarah Mercer (ed.), *New directions in language learning psychology*. Cham: Springer International Publishing, 159–184.
- Tardieu, Claire & Céline Horgues (eds.) (2019), *Redefining tandem language and culture learning in higher education*. New York: Routledge.
- Tumposky, Nany Rennau (1991), “Student beliefs about language learning: A cross-cultural study”, *Carleton Papers in Applied Language Studies*, (8):50–65.
- Watkins, Satoko (2019), “Learners’ perceptions of benefits in a self-directed teletandem course: An approach to encourage EFL learners to use English outside the classroom”, *Asian EFL Journal*, 23(4.1):4–29.
- Wenden, Anita (1986), “Helping language learners think about learning”, *ELT Journal*, 40(1):3–12.

- Wenden, Anita (1998), “Metacognitive knowledge and language learning”, *Applied Linguistics*, 19(4):515–537.
- Wenden, Anita (2001), “Metacognitive knowledge”, en Breen, Michael P. (ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow: Pearson Education Limited, 44–64.
- Wenden, Anita (ed.) (1999), *System*, 27, Special issue of system on beliefs about second language acquisition (SLA).
- Wesley, Pamela M. (2012), “Learner attitudes, perceptions, and beliefs in language learning”, *Foreign Language Annals*, 45:98–117.
- Wolff, Jürgen (2013), “DaF im Tandem”, en Oomen-Welke, Ingelore & Bernt Ahrenholz (eds.), *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider, 409–420.
- Woods, Devon (2003), “The social construction of beliefs in the language classroom”, en Kalaja, Paula & Ana Maria Ferreira Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA. New research approaches*. New York: Springer, 201–230.
- Zhong, Qunyan (2015), “The nature of language learners’ beliefs: A half-told story”, *IJES*, 15(2):41–60.

Apéndice

Apéndice A: Tareas & actividades tándem		
Descripción tareas		
Ítem	Tipo de material didáctico	Descripción/ ejemplo
<i>Mapa mental</i>	Impulsos con contenidos para el aprendizaje.	Acto comunicativo: Intercambiar información Un mindmap (mapa mental) sobre un tema concreto (ej. Estudios) con términos o expresiones relacionadas con diversos subtemas (vivienda, financiación, vida cotidiana...). Los aprendientes pueden también ampliar el mindmap con sus propios términos, expresiones o subtemas.
<i>Aprendiendo con gráficos/estadísticas</i>	Se trata de tareas relativamente abiertas tal como en un principio fueron desarrolladas en el marco del proyecto PROFIN, con las que se crean situaciones comunicativas sin formular instrucciones que podrían influir en el proceso de aprendizaje o incluso limitarlo. Así los aprendientes pueden usar estos impulsos de forma individual guiándose por sus propios intereses y su nivel de idioma.	Acto comunicativo: Intercambiar información Se presenta un tema (Internet) con diferentes subtemas (compras online, redes sociales...). Los aprendientes buscan gráficos o estadísticas y hablan sobre ellos con su pareja tándem.
<i>Argumentando/ Debatiendo</i>		Acto comunicativo: Intercambiar opiniones Se presenta un tema (El mundo laboral) y diferentes afirmaciones sobre él (si tuvieras que discutir sobre la frase: “Antes el mundo laboral era mucho más humano”: ¿Cuáles serían los argumentos a favor / en contra?)
<i>Simulación</i>		Acto comunicativo: Simular situaciones auténticas Se presentan situaciones concretas (Ej.: en la tutoría de un/a docente) relacionadas con un tema (mi universidad), en las que los aprendientes se tienen que desenvolver oralmente.
<i>Escribiendo</i>		Acto comunicativo: Simular situaciones auténticas Se presentan situaciones concretas (Ej.: escrito de solicitud para una beca) que los aprendientes tienen que gestionar por escrito.
<i>Tareas para Principiantes</i>	Impulsos con contenidos para el aprendizaje	Las tareas de principiantes han sido especialmente diseñadas para personas que están empezando a aprender el idioma. Se trata de mindmaps sobre determinados temas (La comida) con vocabulario (la carne, el pescado...) y estructuras relacionadas (a mí (no) me gusta/n...). Los aprendientes usan ese material para representar pequeños diálogos.
<i>Material propio</i>	Material que aporta el propio aprendiente	En el tándem los aprendientes tienen la posibilidad de organizar su trabajo libremente. Pueden definir de forma autónoma los contenidos y objetivos de su aprendizaje y del mismo modo realizar actividades diseñadas por ellos mismos (por ejemplo, la preparación de una exposición oral).
<i>Tareas de Pronunciación</i>	Impulso con contenidos para el aprendizaje	Se trata de informaciones sobre las reglas más importantes de pronunciación, acompañadas de los correspondientes ejercicios.

Descripción actividades	
Ítem	Descripción/ ejemplo
<i>Créditos ECTS</i>	Los aprendientes tienen la posibilidad de obtener ECTS realizando trabajos como la presentación de un tema o la redacción de un texto sobre un tema tratado en las sesiones de tándem.
<i>Grupos Monolingües (gramática)</i>	En grupos pequeños (separados por idiomas), los aprendientes reflexionan sobre determinados fenómenos gramaticales; para ello cuentan con hojas de trabajo que incluyen explicaciones y ejercicios. Durante esta fase los asesores están presentes para aclarar dudas.
<i>Informe Diario</i>	Los aprendientes realizan el informe diariamente (unos 20 min.) al final de su trabajo en tándem. En él reflexionan sobre el proceso de aprendizaje (¿Qué contenidos he elegido YO para mi trabajo de hoy, y por qué? ¿Cómo hemos tratado el tema? ¿Qué me ha corregido hoy mi pareja tándem con frecuencia? ...). En la segunda parte del informe diario el aprendiente fija por escrito el vocabulario y las estructuras que considera más importantes entre aquéllas que han surgido en la sesión tándem.
<i>Reunión informativa antes del curso</i>	Antes de empezar el curso hay dos reuniones informativas sobre cuestiones generales y de organización y también sobre la forma de aprender en tándem
<i>Speed Talking</i>	Se trata de una actividad para posibilitar que todos los participantes se conozcan: Se crean dos filas, una de aprendientes españoles y otra de aprendientes alemanes que están mirándose unos a otros y formando de esta manera parejas. Las parejas debaten un tema (p.ej. ¿Dónde me veo en 3 años?) en el idioma que quieran durante 4 minutos, después de los cuales hay un cambio de pareja. La actividad dura unos 30 minutos y permite el intercambio informal en ambos idiomas.
<i>Día del Proyecto</i>	Es una actividad para fomentar el aprendizaje intercultural. Los aprendientes acuden en grupos pequeños (máx. 5 personas) a puntos de interés cultural, histórico etc. en la región (p.ej. un museo) y llevan a cabo un proyecto intercultural in situ. Al día siguiente se pone en común el trabajo realizado con una presentación de 5-10 minutos para todo el grupo. Este proyecto es obligatorio dentro del curso tándem.
<i>Proyecto fuera del Aula (personal)</i>	Es igual que el día del proyecto, con la diferencia de que cada proyecto es realizado sólo por dos personas, es opcional y al final se entrega un informe escrito.
<i>Asesoramiento Lingüístico</i>	Durante el curso están presentes 3 profesores/asesores para ofrecer un asesoramiento lingüístico. La primera sesión de toma de contacto es obligatoria, el resto es una oferta opcional. Los asesoramientos duran aprox. 15 minutos.

Apéndice B: Encuesta (parte referente a las creencias)						
Las siguientes <i>tasks</i> me sirvieron de ayuda, ya que me han apoyado en mi aprendizaje.						
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No lo sé
Mind maps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>En caso de no haberlo utilizado: ¿Por qué? (no hubo tiempo, no me resulta útil, por cuestiones de nivel etc...)</i>						
Aprendiendo con gráficos y estadísticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>En caso de no haberlo utilizado: ¿Por qué? (no hubo tiempo, no me resulta útil, por cuestiones de nivel etc...)</i>						
Argumentando /Debatiendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>En caso de no haberlo utilizado: ¿Por qué? (no hubo tiempo, no me resulta útil, por cuestiones de nivel etc...)</i>						
Escribiendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>En caso de no haberlo utilizado: ¿Por qué? (no hubo tiempo, no me resulta útil, por cuestiones de nivel etc...)</i>						
Manejándose en la vida cotidiano (Simulación)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>En caso de no haberlo utilizado: ¿Por qué? (no hubo tiempo, no me resulta útil, por cuestiones de nivel etc...)</i>						
Material para principiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>En caso de no haberlo utilizado: ¿Por qué? (no hubo tiempo, no me resulta útil, por cuestiones de nivel etc...)</i>						
Material aportado por cuenta propia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>En caso de no haberlo utilizado: ¿Por qué? (no hubo tiempo, no me resulta útil, por cuestiones de nivel etc...)</i>						
Pronunciación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>En caso de no haberlo utilizado: ¿Por qué? (no hubo tiempo, no me resulta útil, por cuestiones de nivel etc...)</i>						

Estas actividades me han ayudado en mi proceso de aprendizaje.						
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No lo sé
Reunión informativa antes del curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>En caso de no haberlo utilizado: ¿Por qué? (no hubo tiempo, no me resulta útil, por cuestiones de nivel etc...)</i>						
Proyectos fuera del aula (personal)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>En caso de no haberlo utilizado: ¿Por qué? (no hubo tiempo, no me resulta útil, por cuestiones de nivel etc...)</i>						
Día del proyecto & Presentación de los proyectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>En caso de no haberlo utilizado: ¿Por qué? (no hubo tiempo, no me resulta útil, por cuestiones de nivel etc...)</i>						
Grupos monolingües (gramática)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>En caso de no haberlo utilizado: ¿Por qué? (no hubo tiempo, no me resulta útil, por cuestiones de nivel etc...)</i>						
Informe diario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>En caso de no haberlo utilizado: ¿Por qué? (no hubo tiempo, no me resulta útil, por cuestiones de nivel etc...)</i>						
Oferta de asesoramiento durante el tándem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>En caso de no haberlo utilizado: ¿Por qué? (no hubo tiempo, no me resulta útil, por cuestiones de nivel etc...)</i>						
ECTS (informe diario + 4 trabajos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>En caso de no haberlo utilizado: ¿Por qué? (no hubo tiempo, no me resulta útil, por cuestiones de nivel etc...)</i>						
Speed Talking	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>En caso de no haberlo utilizado: ¿Por qué? (no hubo tiempo, no me resulta útil, por cuestiones de nivel etc...)</i>						

Apéndice C: Coeficiente de correlación								
<i>Rho de Spearman: Correlación entre tareas y el Nivel de idioma</i>								
	Mapa mental	Gráfico	Argumentar	Escribir	Simulación	Principiante	Material propio	Pronunciación
Correlación con ítem Nivel de Idioma	,003	,112	,011	,025	,079	-,512*	,014	,166
*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).								
**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).								
<i>Rho de Spearman: Correlación entre actividades y el Nivel de idioma</i>								
	Reunión	Proyecto fuera	Día Proyecto	Grupo monol.	Informe diario	Asesoramiento	ECTS	Speed Talking
Correlación con ítem Nivel de Idioma	-,114	-,089	,121	-,559**	-,306	-,034	,093	-,168
*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).								
**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).								