



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

El poder de la comunicación: periodismo, educación y feminismo

Coords.

María José García Orta
Román Martín Santos

Dykinson, S.L.

EL PODER DE LA COMUNICACIÓN:
PERIODISMO, EDUCACIÓN Y FEMINISMO

EL PODER DE LA COMUNICACIÓN:
PERIODISMO, EDUCACIÓN Y FEMINISMO

Coords.
MARÍA JOSÉ GARCÍA ORTA
ROMÁN MARTÍN SANTOS

Dykinson, S.L.

2022

EL PODER DE LA COMUNICACIÓN: PERIODISMO, EDUCACIÓN Y FEMINISMO

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid – 2022

N.º 62 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2022

ISBN: 978-84-1122-081-1

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

APRENDIENDO A TRAVÉS DE LA COMUNICACIÓN: ¿ES EFICAZ EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EN UN ENTORNO TÁNDEM?

TIM HAMMRICH

Universidad de Oviedo

STEFANIE JOHN

Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

Partiendo de la base de que el poder se construye, sobre todo, en la comunicación (Castells, 2009), se evidencia la importancia de la capacidad comunicativa. Dicho de otra manera: Comunicación es poder. No en vano, las grandes empresas y los gobiernos invierten muchos esfuerzos en su capacidad de comunicación. Al mismo tiempo, la competencia comunicativa a un nivel individual es un prerequisite básico para la participación en los procesos de la sociedad, ya que permite a los individuos desarrollarse profesionalmente, integrarse socialmente y, por ende, lograr una realización personal más satisfactoria.

Debido a la creciente globalización y digitalización tanto de la vida cotidiana como del mundo laboral, las fronteras entre países se desdibujan, las distancias se acortan y los procesos se internacionalizan. Por lo tanto, la comunicación debe ser también internacional, lo que implica la necesidad de aprender lenguas extranjeras y poder comunicarse en ellas. La competencia comunicativa en una o varias lenguas se convierte así en un requisito fundamental para la ciudadanía. Estos cambios socioeconómicos y las exigencias resultantes también se han registrado en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras y han contribuido a un cambio de paradigma, en el sentido de favorecer cada vez más el desarrollo de las diversas competencias, entre ellas la competencia comunicativa (Villa y Poblete, 2010).

En este contexto, el principal objetivo del presente trabajo es investigar empíricamente el potencial que ofrece el aprendizaje mediante la comunicación en un entorno tándem para el desarrollo de competencias lingüísticas generales.

2. CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE EN TÁNDEM

2.1. DEFINICIÓN

El aprendizaje de idiomas en tándem se puede definir como un método de aprendizaje en el que dos aprendientes con diferentes lenguas maternas colaboran para mejorar los conocimientos de las respectivas lenguas y culturas (Brammerts, 2001a).

2.2. TIPOS DE APRENDIZAJE EN TÁNDEM

A parte de que la situación característica del aprendizaje en tándem es que dos personas trabajan juntas para alcanzar sus respectivos objetivos de aprendizaje, en la práctica podemos distinguir entre diferentes formas de trabajar en tándem.

En primer lugar, se suele diferenciar entre un tándem presencial o face-to-face y un tándem a distancia (Bechtel, 2016). En un tándem presencial los integrantes de la pareja se encuentran físicamente en el mismo lugar, la comunicación es, por lo tanto, sincrónica y verbal. En cambio, en un tándem a distancia (eTándem) ambos aprendientes están separados geográficamente y la comunicación se desarrolla mediante medios electrónicos, por ejemplo, mediante el correo electrónico o una videoconferencia. En este caso la comunicación puede ser verbal y/o escrita además de sincrónica o asincrónica (Bechtel, 2016). Otra distinción apunta a la cantidad de personas implicadas. El trabajo en tándem puede llevarse a cabo con solo dos aprendientes que se organizan de forma más o menos autónoma dentro o fuera de un contexto institucional y con distintas formas de apoyo, o puede consistir en el intercambio entre grupos de instituciones de dos países distintos. En este último caso se suele contar con una estructura organizativa bien definida (Wolff, 2013).

2.3. PRINCIPIO DE AUTONOMÍA

Independientemente de las diferentes formas de organizar el trabajo en tándem, el aprendizaje siempre se basa en dos principios fundamentales que son el principio de la autonomía y el principio de la reciprocidad (Brammerts, 2006).

Con el principio de la autonomía se entiende que cada una de las dos personas que forman la pareja tándem 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 (Brammerts, 2001b). Por lo tanto, se pone de manifiesto, que el aprendizaje en un entorno tándem es en primer lugar un aprendizaje autónomo, ya que es el aprendiente quien toma las decisiones acerca de su propio proceso de aprendizaje (Little, 2001). En este sentido el aprendiente adquiere más libertades que le permiten personalizar su aprendizaje más allá de lo que podría hacerlo en una clase convencional (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.). Estas libertades, al mismo tiempo, le confieren al aprendiente una serie de responsabilidades que le obligan a gestionar por sí mismo su aprendizaje.

La autonomía dentro del trabajo en tándem recobra aún más importancia teniendo en cuenta que una de las diferencias con respecto a una clase tradicional de idiomas es la ausencia de la figura de un profesor en un sentido tradicional que define los diferentes aspectos de aprendizaje como por ejemplo objetivos o contenidos de aprendizaje (Little, 1996). En este contexto es importante destacar el trabajo del asesor de aprendizaje de idiomas que desempeña un papel fundamental para asegura la buena marcha del trabajo en tándem, ya que es el asesor que debe apoyar y favorecer el aprendizaje (Pörn y Hansell, 2020). Quizás no tanto en el sentido de explicar, por ejemplo, fenómenos gramaticales o traducir una palabra desconocida, si no con vistas a capacitar al aprendiente de aprender a aprender en un sentido de un aprendizaje a lo largo de la vida, que favorece el desarrollo personal y profesional del aprendiente.

Cabe destacar que entendemos la autonomía como un proceso que depende de una serie de factores como el contexto de aprendizaje concreto,

los métodos pedagógicos utilizados, las experiencias previas del aprendiente y su nivel lingüístico (Schlak, 2003). Es decir, se trata de una competencia que se adquiere solo poco a poco y que, por lo tanto, se puede distinguir entre diferentes grados de autonomía (Dam, 1999; Sánchez, 2007). Independientemente del nivel de autonomía que tenga el aprendiente al empezar el trabajo en tándem, por lo general, desarrollará esta competencia durante su experiencia de aprendizaje en tándem (Little, 2001).

2.4. PRINCIPIO DE RECIPROCIDAD

El segundo principio es el principio de la reciprocidad. Koch examina el fenómeno de la reciprocidad desde la perspectiva de varias disciplinas y llega a la conclusión de que en el fondo la reciprocidad es un fenómeno esencial de toda comunicación y que constituye la base de toda acción social (Koch, 2017b). Para Koch la reciprocidad es “the mode and rhythm of the exchange of information [...] between two or more communicators which entails the obligation to respond to a perceived impulse or gift in a way and time frame that corresponds to an acknowledged convention” (Koch, 2017a, pp. 126–127). Estas observaciones reflejan la estrecha relación entre el aprendizaje en tándem y la interacción social.

En esta misma línea Brammerts constata que en el aprendizaje en un entorno tándem 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, 2001a). También Canga Alonso afirma la importancia del apoyo y la colaboración en el aprendizaje en tándem que incluye, entre otro, ser “compresivos y tolerantes con las diferencias que puedan existir entre los compañeros” (Canga Alonso, 2012, p. 122).

En consecuencia, y teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, para la práctica de las sesiones de trabajo en tándem se pueden deducir una serie de criterios. Un criterio básico es el uso equitativo del tiempo en cada sesión, es decir ambos integrantes de la pareja deben procurar que cada uno dispone de la mitad del tiempo de la sesión de tándem. Además, es importante respetar la elección de los objetivos y contenidos del

compañero, aunque a uno mismo no le parezcan interesantes o adecuados. Asimismo, uno debe atenerse a los deseos de correcciones de errores del compañero y aplicarlos, aunque desde la propia perspectiva no parezcan convenientes. Lo mismo se aplica a la forma de aprendizaje elegida por la otra persona. Puede parecer contraproducente, pero corresponde a la forma en que el compañero de tándem prefiere organizar su proceso de aprendizaje y son el resultado de experiencias previas y por lo tanto muy individuales.

El justo cumplimiento de los diversos aspectos que establece el principio de la reciprocidad requiere un diálogo permanente y un intercambio respetuoso entre los dos compañeros. Es importante señalar que en este sentido trabajar en tándem no solo conlleva el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales a través de la comunicación, sino también hace necesario un proceso constante de negociación sobre cuestiones como el método de trabajo, la forma de corregir los errores y demás acuerdos relativos a la organización del aprendizaje.

2.5. ASPECTOS DIDÁCTICOS DEL APRENDIZAJE EN TÁNDEM

Desde una perspectiva didáctica en la literatura especializada se señala una serie de puntualizaciones básicas acerca de las características del aprendizaje en un contexto tándem.

A diferencia de la comunicación en las clases de idiomas tradicionales, en una sesión en tándem se asemeja a una situación de comunicación natural o auténtica (Schmelter, 2010). Son situaciones que se caracterizan por una necesidad inmediata de intercambiar información y surge de esta manera una comunicación más real (Rost-Roth, 2012). En consecuencia, el aprendizaje en un contexto tándem suele ser en parte intencionado (por ejemplo, planificando antemano la práctica de un fenómeno lingüístico concreto) y en parte incidental como consecuencia de la comunicación con un hablante nativo (Bechtel, 2016). Por lo tanto, se puede resumir la esencia del aprendizaje en tándem constatando que “tandem language learning takes place through authentic communication with a native speaker” (Brammerts, 1996, p. 10).

Con respecto a los objetivos generales del aprendizaje en tándem, se mencionan en la literatura las competencias lingüísticas, las competencias interculturales y las competencias de aprendizaje autónomo y a lo largo de la vida (Baumann et al., 2007; Peters y Seeliger-Mächler, 2019).

Junto al asesor de aprendizaje, cuya importancia ya se ha señalado en el punto 2.2., el propio compañero de tándem juega un papel fundamental. Aunque es usual que este no pueda explicar ciertos fenómenos gramatical de su propio idioma con las reglas exactas, por lo general, sabe cómo hablante nativo, cómo expresar lo que intenta decir su compañero tándem y corregir los enunciados mediante la reformulación. De esta manera cumple con su función de modelo que puede ser imitado por el compañero (Canga Alonso, 2012).

3. OBJETIVOS

De lo anteriormente expuesto, se desprende, por lo tanto, que el aprendizaje en tándem significa aprender a través de la comunicación y la colaboración. Competencias como la autonomía de aprendizaje, así como la disponibilidad y la capacidad de un apoyo empático entre compañeros mediante un diálogo respetuoso, son, por un lado, requisitos previos para el aprendizaje, pero constituyen al mismo tiempo el resultado del trabajo en tándem.

Asimismo, se constató que uno de los objetivos de aprendizaje de los participantes, probablemente el más destacable, es el aprendizaje del idioma del compañero tándem. Como consecuencia se plantea la cuestión de la eficacia del aprendizaje en los distintos tipos de tándem. Sin embargo, sobre todo en lo que respecta a los cursos tándem intensivos, aún se dispone de pocos resultados empíricos (Hammrich y Friedel Ablanado, 2020).

Por lo tanto, el enfoque principal del presente estudio está definido por las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Contribuye el tándem intensivo presencial a fomentar la competencia lingüística general?
- ¿En qué nivel de idioma es especialmente eficaz?

4. METODOLOGÍA

4.1. CONTEXTO Y CURSO TÁNDEM

El estudio se llevó a cabo en el marco del intercambio que se organiza todos los años entre la Universidad de Oviedo y la Ruhr-Uni-Bochum. En concreto los cursos tándem entre las dos universidades existen desde 1984 (Brammerts, 2001). Se trata de un curso intensivo presencial en el que los estudiantes de ambas universidades visitan cada año la universidad asociada durante los meses de verano para ampliar sus conocimientos lingüísticos e interculturales. El formato del curso se ha desarrollado constantemente a lo largo de los años y se ha adaptado a las exigencias institucionales y las necesidades académicas (véase Hammrich, 2019). Los cambios más destacados de los últimos años han sido la ampliación progresiva de la autonomía de los participantes y la incorporación de un asesoramiento de aprendizaje individual.

Los datos recogidos en este estudio proceden del curso celebrado en la Universidad de Bochum en el verano 2019, cuyas principales características se resumen a continuación.

Antes de empezar el curso, los estudiantes asisten a dos reuniones informativas donde se aborda el aprendizaje en tándem. En dichas reuniones se hace hincapié en los diferentes aspectos didácticos, entre otros, en el hecho de que el aprendizaje en tándem es en gran medida un aprendizaje autónomo y que cada uno de los aprendientes es responsable de su propio progreso de aprendizaje. En segundo lugar, se insiste que el aprendizaje en tándem significa aprender mediante la comunicación, es decir, a través de un diálogo con un compañero de aprendizaje cuyos intereses y requisitos deben respetarse.

La duración del curso es de 13 días con 4 horas diarias por la mañana. Desde la organización se le asigna a cada estudiante español un estudiante alemán para el trabajo durante las sesiones tándem. Cada tres días hay un cambio de pareja para favorecer el intercambio de los integrantes de los dos grupos.

Al comenzar el curso, se les entrega a los participantes un manual con tareas y contenidos diseñados para trabajar en las sesiones de tándem

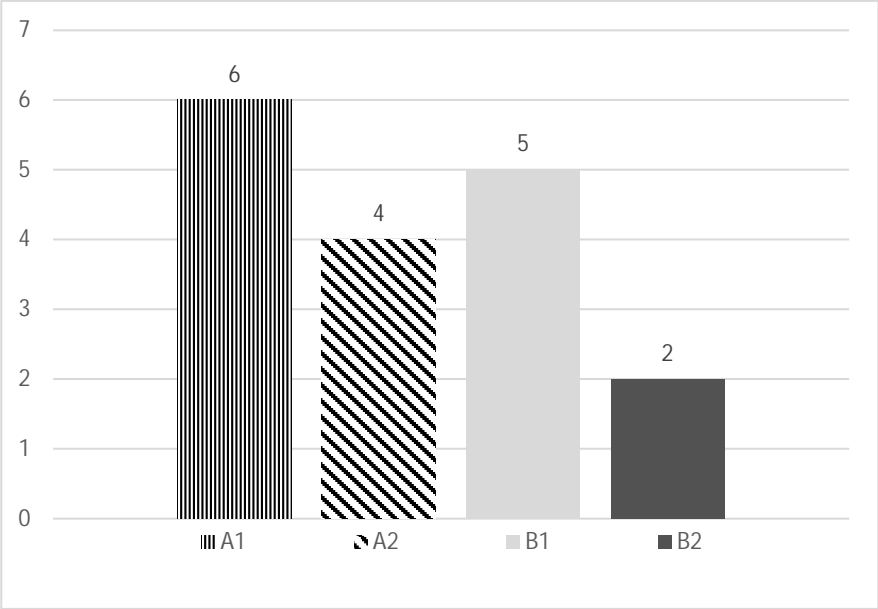
(véase punto 4.3.). Mientras las primeras páginas contienen información sobre la organización del curso y declaraciones introductorias sobre el aprendizaje en tándem, el grueso del manual está formado por el material didáctico propiamente dicho. Los aprendientes pueden elegir libremente de entre las tareas del manual. No obstante, deben elegir y preparar individualmente el tema el día anterior para estructurar la siguiente sesión de tándem de la forma más concreta posible en cuanto a objetivos de aprendizaje, contenido, gramática, vocabulario, etc. También se anima a los estudiantes preparar sus propias actividades según sus intereses y necesidades.

El trabajo en tándem consiste en trabajar sobre las tareas y según los objetivos y contenidos fijados. Al principio de cada sesión los aprendientes de cada pareja tándem acuerdan el reparto de tiempo, se comunican las preferencias de recibir correcciones y los objetivos y contenidos elegidos por cada uno y se revisa el material de aprendizaje (Schmelter, 2010). Al final de cada sesión de tándem, los aprendientes deben elaborar un informe para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Para ello disponen de entre 20 y 30 minutos al final de cada sesión. Durante todo el curso, los profesores ofrecen la posibilidad de asesoramiento de aprendizaje para aclarar dudas y brindar apoyo en cuanto a cuestiones lingüísticas, culturales o formas de aprender.

4.2. PARTICIPANTES

En el análisis de los resultados, sólo se tiene en cuenta a los estudiantes españoles. En total 17 estudiantes españoles participaron en el curso. Cabe mencionar que los estudiantes procedían de diferentes facultades y tenían distintos niveles de idiomas al inicio del curso (véase Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Nivel de idioma de los estudiantes españoles.



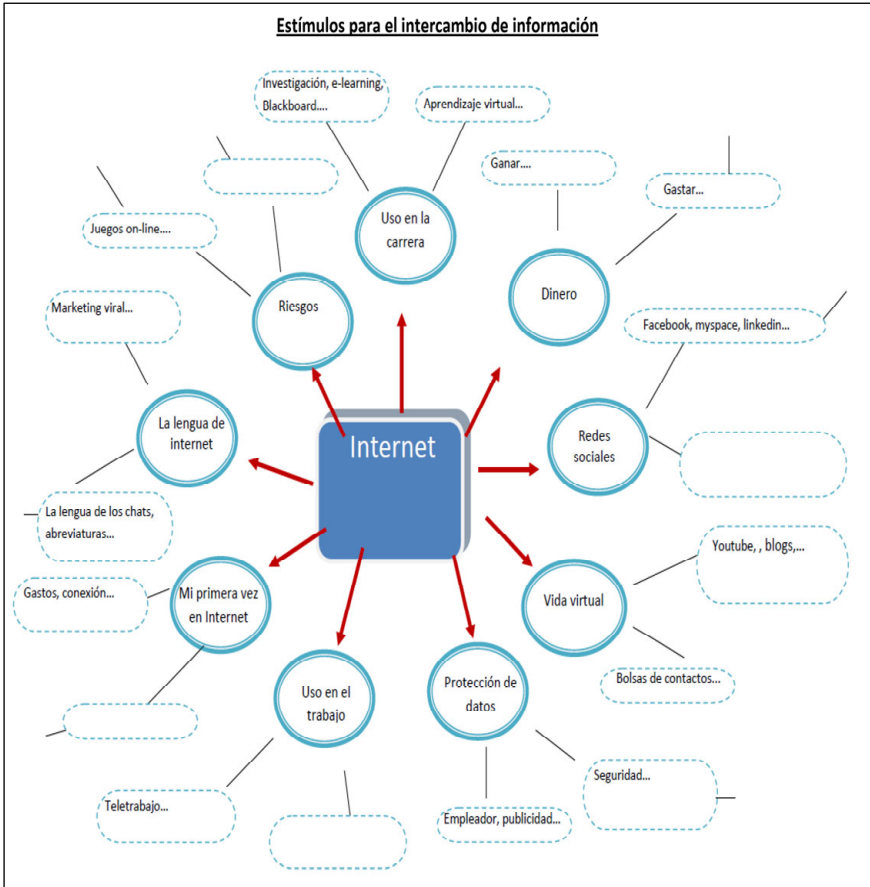
Fuente: Elaboración propia

4.3. LAS TAREAS EN EL CURSO

En un entorno tándem, las tareas tienen la función de incentivar la comunicación entre los dos aprendientes de una pareja tándem (Bechtel, 2016; Schmelter, 2004). Como se desprende de las Figuras 1 y 2⁴⁶, las tareas ofrecidas en el curso objeto del presente estudio se componían de un mapa mental sobre una temática concreta y unas tareas correspondientes.

⁴⁶ Para un mejor entendimiento se demuestra aquí la versión en español.

FIGURA 1. Ejemplo de una tarea tándem: Mapa mental



Fuente: Materiales del curso tándem español-alemán 2019

El mapa mental sirve como estímulo, además es abierto e invita a completar vocabulario y estructuras según el trabajo individual de cada aprendiente, mientras las tareas derivadas del mapa mental presentan un carácter más o menos instructivo y buscan trabajar diferentes destrezas y competencias. Cabe mencionar que no se exige el cumplimiento de todas las tareas ofrecidas, más bien representan una oferta, de la cual puede elegir el aprendiente según sus necesidades y tomarlas como punto de partida para la comunicación dentro de las sesiones tándem.

FIGURA 2. Ejemplo de tareas correspondientes al mapa mental

Tema: **INTERNET**
Autora: Lidia Santiso Saco

RUHR
UNIVERSITÄT
BOCHUM

RUB

ZFA
ZENTRUM FÜR
FREMSPRACHENAUSBILDUNG

AMPLIANDO EL TEMA – AMPLIANDO EL TEMA – AMPLIANDO EL TEMA – AMPLIANDO EL TEMA – AMPLIANDO EL TEMA

- 1) **Apreniendo con GRÁFICAS Y ESTADÍSTICAS:** busca, selecciona y trae una gráfica y/o estadística de la situación en tu país sobre **uno o varios** de los siguientes aspectos:
 - a. Compras por internet
 - b. Vacaciones y viajes gestionados por internet
 - c. Aplicaciones para los teléfonos
 - d. Portales de búsqueda de parejas
 - e. Redes sociales
 - f. El poder del español en internet
 - g. Gestión de servicios online (banco, declaración de la renta, etc.)
 - h. Hogares con acceso a internet
 - i. Productos y servicios más comprados en internet
 - j. Delitos informáticos o ciberdelitos
 - k. Adicción a internet (p.ej. juego online)
 - l. Auge y declive (crisis) de las empresas punto.com
 - m. Violación de la privacidad en la red
- 2) **ARGUMENTANDO / DEBATIENDO:**
 - a. Elabora una lista con aspectos relacionados con internet que suelen ser tema de discusión/debate/polémica en tu país.
 - b. Compara esa lista con la de tu compañer@. Trata las similitudes y diferencias.
 - c. Si tuvieras que defender la tesis “Los contenidos de internet deben ser libres y gratuitos para todos”, ¿cuáles serían tus argumentos a favor? ¿cuáles podrían ser los contraargumentos? Contrasta tu(s) respuesta(s) con la(s) de tu compañer@
 - d. Si tuvieras que comparar el uso de internet de hace 10 años y ahora, ¿qué aspectos resaltarías? Contrasta tu(s) respuesta(s) con la(s) de tu compañer@
 - e.
- 3) **ESCRIBIENDO:**
 - a. Blog: impresiones y experiencias sobre internet.
 - b. Escrito de queja/reclamación/disculpa:
 - i. WIFI: reclamación por conexión deficiente
 - ii. Factura por servicio/producto no solicitado
 - iii. Incumplimiento de la Ley de Protección de Datos
 - iv. Pérdida de todos tus datos
 - c. Escrito para un foro/anuncio: crear tu propio perfil para un determinado portal, aportación para el foro “APRENDO ESPAÑOL”, la “revolución virtual” etc.
 - d. Escrito para pedir/solicitar:
 - i. Información sobre las condiciones para instalar WIFI en tu casa
 - ii. Consejo sobre determinados temas de internet
 - iii.
- 4) **Manejándose en la VIDA COTIDIANA** (Simulaciones):
 - a. En la Oficina de Consumidores para informarte sobre tus derechos
 - b. En la oficina de una operadora para comprar una conexión
 - c. Al teléfono: quejas por una compra online
 - d. Vecinos que usan tu conexión WIFI
 - e.

Fuente: Materiales del curso tándem español-alemán 2019

4.4. MEDICIÓN DE APRENDIZAJE

El rendimiento del aprendizaje se operacionalizó mediante un C-test.

4.4.1. El C-test

El C-test fue introducido en 1981 y es una prueba escrita que mide la competencia lingüística general basada en la redundancia reducida (Raatz y Klein-Braley, 2002). Un C-test consiste en una serie de textos cortos (entre 4 y 6), cada uno de ellos completo y con un sentido de unidad en sí mismo. Los textos seleccionados deben ser neutrales con respecto al contexto, no exigir ni vocabulario ni conocimientos especializados y ser auténticos (Grotjahn et al., 2002; Raatz y Klein-Braley, 2002). En dichos textos se deja sin alterar la primera frase. A partir de la segunda frase se aplica “la regla del dos” que consiste en eliminar la segunda mitad de cada segunda palabra. En el caso de que una palabra tuviese un número impar de letras, se suprime la mitad más una letra hasta llegar a un total de 20 palabras mutiladas en cada texto. El resto del texto se deja inalterado (Grotjahn, 2002).

El C-test ha sido objeto de numerosos trabajos e investigaciones en los cuales se ha demostrado que es un instrumento objetivo, fiable y válido para evaluar la competencia lingüística general (Arras et al., 2002). Eckes y Grotjahn (2006) por ejemplo revisan diferentes trabajos sobre el C-test, realizados con la ayuda de una amplia gama de métodos estadísticos entre ellos la correlación y el análisis factorial, y concluyen que los resultados de los aprendientes evidencian una relación fuerte entre las cuatro destrezas lingüísticas y los resultados del C-test.

Además, el C-test destaca por su fácil elaboración y la objetividad a la hora de corregirlo (Eckes y Grotjahn, 2006; Raatz y Klein-Braley, 2002).

4.4.2. El C-test aplicado en este estudio

Para el C-test del presente estudio se usó cinco textos de diferentes manuales del alemán como lengua extranjera. Los primeros dos textos pertenecen a un nivel A1, texto 3 y 4 a un nivel A2, y el último texto es de un nivel B1. En cada uno de los cinco textos se han incorporado 20

huecos según “la regla del dos” explicado en el apartado anterior omitiendo la segunda parte de cada segunda palabra (véase Figura 3).

Antes de comenzar el estudio, las pruebas fueron realizadas por hablantes nativos, para asegurar la idoneidad de las mismas (Grotjahn et al., 2002).

FIGURA 3. Ejemplo del C-test aplicado (texto 1 y texto 2)

<p>Leben: Stadt oder Land?</p> <p>Carmen ist in Spanien geboren. Sie i ____ erst m ____ zwölf Jah ____ in d ____ Schweiz geko ____ . Carmen h ____ drei Ja ____ in Bern gew ____ . Sie ha ____ eine Woh ____ im Zen ____ . Dort h ____ sie vi ____ Miete bez ____ . Sie w ____ ein Stadtmen ____ und i ____ oft ausge ____ . Heute wo ____ sie a ____ dem Land, in einem Bauernhaus, und hat gern Ruhe.</p> <p>Am Morgen</p> <p>Um 6 Uhr klingelt der Wecker. Sara Becker bleibt no ____ einen Mom ____ liegen. Da ____ steht s ____ langsam a ____ . Es i ____ Viertel na ____ sechs. Zue ____ duscht s ____ , dann ho ____ sie d ____ Zeitung u ____ macht Früh ____ . Sie ko ____ Wasser u ____ macht Kaf ____ . Um sie ____ Uhr is ____ sie Cornflakes u ____ liest Zei ____ . Um Viertel nach sieben geht sie los.</p>

Fuente: Elaboración propia

Los 17 estudiantes españoles realizaron el C-test el primer (pre-test) y el último día (post-test) del curso tándem. En la ejecución de las pruebas no hubo límite de tiempo.

En la corrección de ambas pruebas solamente se ha tenido en cuenta la palabra correcta para evitar un posible sesgo. Incluso pequeños errores de ortografía, conjugación, etc. llevaron a no puntuar la contestación. La puntuación asciende, por lo tanto, a un máximo de 100 puntos entre los cinco textos que constituyen la prueba.

4.5. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos se llevó a cabo con SPSS. En concreto, se calculó la media de la puntuación tanto del pre-test como del post-test. Para determinar una posible significación estadística entre los dos resultados se aplicó el t-test para grupos dependientes.

5. RESULTADOS

En la Tabla 1 se observa los resultados de las pruebas, tanto del C-test 1 (pre-test), como del C-test 2 (post-test). Concretamente se compara las medias de todo el grupo (n=17), es decir de todos los estudiantes españoles que participaron en el curso.

TABLA 1. Comparaciones de las medias del pre-test (C-test 1) y del post-test (C-test 2)

	C – Test 1		C – Test 2		Resultado t-test
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	
Total (n=17)	50,59	22,04	61,53	21,166	t(16)= - 6,998, p < ,001**

**El resultado del t-test es significativo al nivel 0,01.

Fuente: elaboración propia

Los resultados indican que las medias son más altas en el post-test que en el pre-test. La diferencia entre ambos asciende a 10,94 puntos. Desprendemos además de los resultados de la prueba t, que la diferencia de las medias es estadísticamente significativa en un nivel de significancia de 0,01.

La Tabla 2 muestra los resultados de las dos pruebas según el nivel de idioma de los 17 participantes españoles.

TABLA 2. Comparaciones de las medias del pre-test (C-test 1) y del post-test (C-test 2) según el nivel de idioma

	C – Test 1		C – Test 2		Resultado t-test
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	
A1 (n=6)	30	19,637	45,33	21,787	t(5) = - 5,919, p = ,002**
A2 (n=4)	49,75	10,874	57,50	11,387	t(3) = - 4,841, p = ,017*
B1 (n=5)	65,80	8,585	75,20	13,9	t(4) = - 2,994, p = ,040*
B2 (n=2)	76	14,142	84,00	7,071	t(1) = - 1,600, p = ,356

*El resultado del t-test es significativo al nivel 0,05.

** El resultado del t-test es significativo al nivel 0,01.

Fuente: elaboración propia

Se observa que en todos los niveles de idioma la media del post-test es más alta que en el pre-test. En el nivel A1 la diferencia asciende a 15,33 puntos y es estadísticamente significativa en un nivel de significancia de 0,01, mientras en el nivel A2 la diferencia es de 7,75 puntos y es estadísticamente significativa en un nivel de significancia de 0,5. Para los estudiantes con un nivel B1 se observa una diferencia de 9,4 puntos entre ambas pruebas, que es estadísticamente significativa en un nivel de significancia de 0,5, mientras para los estudiantes con un nivel B2 la diferencia es de 8 puntos.

6. DISCUSIÓN

6.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 1

Los resultados de las comparaciones de las medias del grupo (véase Tabla 1) indican de manera clara que el aprendizaje en un curso tándem presencial con las características descritos arriba fomenta un aprendizaje en términos de una competencia lingüística general.

En la literatura se mencionan varios aspectos para explicar el potencial y la eficacia del aprendizaje de idiomas en tándem (Bechtel, 2016; Schmelter, 2004, 2010). En nuestra opinión, sin embargo, y teniendo en cuenta el tipo de tándem que aquí se presenta, pensamos que son en

particular los dos principios del aprendizaje en tándem (véase punto 2.3 y 2.4) que contribuyen al rendimiento del aprendizaje.

Por un lado, insistimos que el trabajo en las sesiones de tándem, respetando las implicaciones del principio de reciprocidad, representa un aprendizaje mediante la interacción y la colaboración, ya que se aprende comunicando y trabajando juntos hacia un objetivo de aprendizaje (Morley y Truscott, 2003). Se trata, pues, de un proceso de aprendizaje en el sentido de la teoría social (Vygotsky, 1981), que afirma que el aprendizaje se produce a través de la interacción con otros. En la misma línea también Stickler y Lewis (2008) subrayan la importancia de los aspectos sociales en el aprendizaje en tándem, puesto que comprobaron en su estudio que las estrategias de aprendizaje más utilizadas durante las sesiones de tándem son las estrategias sociales. Por todo ello, deducimos que el principio de la reciprocidad constituye un aspecto central del trabajo en tándem, que en última instancia “dictates that each partner should benefit equally from the exchange” (Stickler y Lewis, 2008, p. 239) y que a través de la consideración, la empatía y la colaboración contribuye al éxito del aprendizaje en tándem.

Por otro lado, como segundo principio, debemos señalar la autonomía en el trabajo tándem, la cual, en nuestra opinión, favorece el rendimiento del aprendizaje. En general, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de idiomas se asume que una mayor autonomía en el aprendizaje conduce a mejores resultados. Hay incluso autores que señalan que todo aprendizaje verdaderamente exitoso es, en última instancia, autónomo (Little, 1994). Al menos teóricamente, este punto de vista puede justificarse recurriendo a los enfoques constructivistas de la teoría del aprendizaje. En estos enfoques, se distingue entre diferentes tipos de conocimiento. Por un lado, existe un conocimiento que consiste en la acumulación de datos e informaciones mediante procesos de memorización. No obstante, más allá de esto, existe un conocimiento de orden superior que lleva a un cambio en los sistemas de significado del aprendiente. Este último, sin embargo, no puede enseñarse y requiere la participación activa y autónoma del alumno en el proceso de aprendizaje. En lo que respecta al aprendizaje de idiomas, se puede, por lo tanto, argumentar con Benson que los aprendientes que realmente aprenden un idioma con éxito son

los que logran construir el sistema de la lengua meta como un sistema para interpretar y comunicar sus propios significados, que supone un proceso que implica necesariamente un cierto grado de control sobre “management, acquisition, and content. Thus, if we assume that the goal of language teaching and learning is not simply the accumulation of facts and technical skills, autonomous language learning is, almost by definition, equivalent to effective language learning” (Benson, 2007, p. 737).

En un nivel empírico, no obstante, es mucho más difícil demostrar que un mayor grado de autonomía conduce a un mayor rendimiento (Schlak, 2003), ya que el concepto de autonomía es difícil de operacionalizar y, por lo tanto, difícil de medir. A pesar de estas dificultades, algunos autores han logrado establecer una conexión empírica entre la autonomía y los beneficios del mismo. Por ejemplo, Dam y Legenhausen, quienes descubrieron que alumnos alemanes y daneses de unas clases basados en un aprendizaje autónomo mostraban un mejor dominio en cuanto a determinados aspectos del vocabulario, de la gramática y de la comunicación oral que los alumnos de unas clases de carácter convencional (Dam y Legenhausen, 1996). En este sentido, para el contexto de este trabajo, interpretamos que la autonomía intrínseca de un entorno de aprendizaje en tándem influye favorablemente en el rendimiento. Con vistas a la reciprocidad cabe matizar que la autonomía en términos de un aprendizaje en tándem se entiende orientada no hacia el individualismo, sino hacia la colaboración (Stickler y Lewis, 2008).

6.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 2

Como se puede comprobar en la Tabla 2, el progreso del aprendizaje se puede observar en todos los niveles de aprendizaje. Sin embargo, cabe destacar especialmente los resultados de los estudiantes con un nivel A 1, con la mayor diferencia entre las medias (15,33) y un nivel de significación de $p < 0,01$.

Existe un desacuerdo en la literatura sobre cuál es el mejor nivel para el aprendizaje en tándem. Algunos autores parten de la base de que el aprendizaje de idiomas en tándem es más eficaz en los niveles superiores (Brammerts y Kleppin, 2001). Hammrich y Friedel Ablanado, en

cambio, parten de la base de que el tándem como forma de aprendizaje puede ser provechoso incluso para principiantes (Hamrich y Friedel Ablanado, 2020). Los resultados de este trabajo apoyan esta posición, ya que aportan pruebas empíricas de que especialmente los aprendientes con un nivel de idioma A1 fueron capaces de lograr ganancias de aprendizaje sustanciales. Al mismo tiempo, sin embargo, hay que señalar que los alumnos con este nivel de idioma fueron apoyados específicamente en su proceso de aprendizaje mediante un andamiaje didáctico adecuado. En concreto, deben mencionarse aquí las tareas desarrolladas especialmente para principiantes y la mayor implicación en las entrevistas con los asesores de aprendizaje.

Como se desprende de las Tablas 1 y 2, los resultados tanto del grupo en general como de los distintos niveles (exceptuando el nivel B2) son estadísticamente significativos, por lo tanto, se entiende que los resultados son transferibles a contextos similares de aprendizaje en un entorno de tándem presencial.

7. CONCLUSIONES

El presente estudio ha podido demostrar empíricamente que el aprendizaje en un curso tándem presencial conduce a unas ganancias de aprendizaje en términos de una competencia lingüística general en los niveles de idioma A1, A2, B1 y B2.

Estos resultados tienen implicaciones didácticas. Por un lado, es necesario intensificar la oferta para integrar el aprendizaje de idiomas en tándem en los planes de estudio de las instituciones universitarias, puesto que contribuyen al desarrollo de la competencia lingüística. Es especialmente relevante el resultado de que el rendimiento en el aprendizaje ya ocurre en un nivel de idioma bajo, lo cual permite introducir el aprendizaje en Tándem en la formación lingüística incluso en un nivel de idioma A1.

Por último, hay que señalar algunas limitaciones con respecto a la investigación elaborada aquí. En primer lugar, el estudio se realizó con una muestra de 17 estudiantes. Por lo tanto, sería aconsejable llevar a cabo los mismos estudios u otros similares en el futuro para aumentar

el tamaño de la muestra. Además, el rendimiento del aprendizaje se operacionalizó a través de un C-test, que mide la competencia lingüística general. Sería ciertamente interesante examinar el progreso en cada una de las cuatro habilidades lingüísticas por separado o ciertos conocimientos lingüísticos específicos (p.ej.: el vocabulario o la gramática).

8. REFERENCIAS

- Arras, U., Eckes, T. & Grotjahn, R. (2002). C-Test im Rahmen des “Test Deutsch als Fremdsprache” (Test DaF): Erste Forschungsergebnisse. En R. Grotjahn (Ed.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (pp. 175–209). AKS.
- Baumann, I. B. B., Chollet, I., Dupuis, V., Falk, P., Herfurth, H.-E., Kerndtner, F. & S.F. (2007). *Die Tandem-Methode: Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen*. Klett.
- Bechtel, M. (2016). Sprachlernen im Tandem. En E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 376–381). Francke.
- Benson, P. (2007). Autonomy and its role in learning. En J. Cummins & C. Davison (Eds.), *Springer international handbooks of education: International handbook of English language teaching* (pp. 733-745). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8>
- Brammerts, H. (1996). Tandem language learning via the Internet and the International E-Mail Tandem Network. En D. Little & H. Brammerts (Eds.), *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet* (pp. 9–22). Trinity College Dublin.
- Brammerts, H. (2001a). Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzeptes. En H. Brammerts & K. Kleppin (Eds.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (pp. 9–16). Stauffenburg Verlag.
- Brammerts, H. (2001b). Beispiele für autonomes Lernen im Tandem. En H. Brammerts & K. Kleppin (Eds.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (pp. 5–7). Stauffenburg Verlag.
- Brammerts, H. (2006). Aprendizaje autónomo de lenguas en tándem: desarrollo de un concepto. En A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscher (Eds.), *El aprendizaje autónomo de Lenguas en Tándem* (pp. 19–28). Ediciones de la Universidad de Oviedo.

- Brammerts, H. y Kleppin, K. (2001). Hilfen für Face-to-face-Tandem. En H. Brammerts y K. Kleppin (Eds.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (pp. 95–108). Stauffenburg Verlag.
- Canga Alonso, A. (2012). La pareja tándem como modelo para el aprendizaje de una lengua extranjera. *Escuela Abierta*, (15), 119–142.
- Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford University Press.
- Dam, L. & Legenhausen, L. (1996). The acquisition of vocabulary in an autonomous learning environment - the first months of beginning English. En R. Pemberton, A. Lam, W. Or & H. Pierson (Eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning* (pp. 265–280). Hong Kong University Press.
- Dam, L. (1999). How to develop autonomy in a school context – how to get teachers to change their practice. En C. Edelhoff & R. Weskamp (Eds.), *Autonomes Autonomes Fremdsprachenlernen* (pp. 113–133). Hueber.
- Eckes, T. & Grotjahn, R. (2006). A closer look at the construct validity of C-tests. *Language Testing*, 23(3), 290–325.
<https://doi.org/10.1191/0265532206lt330oa>
- Grotjahn, R. (2002). Konstruktion und Einsatz von C-Tests: Ein Leitfaden für die Praxis. En R. Grotjahn (Ed.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (Vol. 4, pp. 211–225). AKS.
- Grotjahn, R., Klein-Braley, C. & Raatz, U. (2002). C-Test: an overview. En J. A. Coleman, R. Grotjahn & U. Raatz (Eds.), *University language testing and the C-test*. AKS-Verlag.
- Hammrich, T. (2019). Die Akzeptanz von Tandemmaterial durch Lernende und die Korrelation ausgewählter Lernvariablen. En E. Spänkuch, T. Dittmann, B. Seeliger-Mächler, H. Peters & A. Buschmann-Göbels (Eds.), *Lernprozess im Tandem - ermöglichen, begleiten, erforschen* (pp. 147–169). Giessen Library Publications.
- Hammrich, T. y Friedel Ablanado, B. (2020). Aprendizaje de lenguas en Tándem. *Hispanorama*, 169, 56–63.
- Koch, L. (2017a). Principles of Tandem Interaction - Reciprocity. En H. Funk, M. Gerlach & D. Spaniel-Weise (Eds.), *Handbook for Foreign Language Learning in Online Tandems and Educational Settings* (pp. 117–132). Peter Lang.

- Koch, L. (2017b). Reziprozität und Beratung. En J. Böcker et. al. (Ed.), *Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen–Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen: Beiträge zu einer Arbeitstagung* (pp. 27–47). Giessener Elektronische Bibliothek 2017.
- Little, D. (1994). Learner Autonomy: A theoretical construct and its practical application. *Die Neueren Sprachen*, 93(5), 430–442.
- Little, D. (1996). Learner autonomy and learner counselling. En D. Little & H. Brammerts (Eds.), *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet* (pp. 23–31). Trinity College Dublin.
- Little, D. (2001). Sprachenlernen im Tandem und Lernautonomie. En H. Brammerts & K. Kleppin (Eds.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Stauffenburg Verlag.
- Morley, J. & Truscott, J. (2003). The integration of research-oriented learning into a Tandem learning programme. *Language Learning Journal*, 27(1), 52–58. <https://doi.org/10.1080/09571730385200081>
- Peters, H. & Seeliger-Mächler, B. (2019). Das SEAGULL-Projekt: Relevanz für Tandemlernen und erste Evaluation. En E. Spänkuch, T. Dittmann, B. Seeliger-Mächler, H. Peters & A. Buschmann-Göbels (Eds.), *Lernprozess im Tandem-ermöglichen, begleiten, erforschen* (pp. 33–52). Giessen Library Publications.
- Pörn, M. y Hansell, K. (2020). The teacher’s role in supporting two-way language learning in classroom tandem. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(5), 534–549. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1379946>
- Raatz, U. & Klein-Braley, C. (2002). Introduction to language testing and to C-Tests. En J. A. Coleman, R. Grotjahn & U. Raatz (Eds.), *University language testing and the C-test* (pp. 75–91). AKS-Verlag.
- Rost-Roth, M. (2012). *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol. Eine Fallstudie*. Verlag für Gesprächsforschung.
- Sánchez, M. (2007). Die Bedeutung der Gradualität für das Konzept des autonomen Lernens. *Deutsch Als Fremdsprache*, 44(4), 227–233. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2007.04.06>
- Schlak, T. (2003). Autonomes Lernen im Rahmen einer virtuellen Deutschlandreise. *Info DaF*, 30(6), 594–607.
- Schmelter, L. (2004). *Selbstgesteuertes oder potentiell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Narr.

- Schmelter, L. (2010). Tandem-Lernen. En H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Eds.), *Handbooks of linguistics and communication science: 35.1/35.2. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (pp. 1188–1192). De Gruyter Mouton.
- Stickler, U. & Lewis, T. (2008). Collaborative Language Learning Strategies in an Email Tandem Exchange. En S. Hurd & T. Lewis (Eds.), *Language learning strategies in independent settings*. Multilingual Matters.
- Villa, A. y Poblete, M. (2010). *Aprendizaje basado en Competencias*. Ediciones Mensajero, S.A.U.
- Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. La pléyade.
- Wolff, J. (2013). DaF im Tandem. En I. Oomen-Welke & B. Ahrenholz (Eds.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Band 10. Deutsch als Fremdsprache* (pp. 409–420). Schneider.