*Perfiles, factores y contextos en la enseñanza*
*y el aprendizaje de ELE/EL2*
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 841-857

# Otro modo de aprender cultura: teletándem como vehículo de interculturalidad

María Paz Rodríguez
*Universidad de Salerno*

## 1. Introducción

En el presente trabajo se afronta la relación entre la lengua y la cultura a través de un medio innovador en el aula de español como lengua extranjera: el teletándem. Se sigue, por un lado, a Tylor (1958) que postula que los conocimientos sobre cultura y civilización se adquieren por ser miembro de una sociedad, y por ello mismo son de difícil enseñanza, y por otro, a Van Ek, (1984), quien añade a las cuatro subcompetencias de Canale (1983) la competencia sociocultural y la competencia social, señalando como objetivo de los aprendientes de segundas lenguas tener la capacidad de reconocer la validez de otras formas de instaurar, categorizar y expresar su experiencia. Nos remitimos, al mismo tiempo, a las indicaciones del *Marco común europeo de referencia para la lenguas* (2002), que incluye la competencia sociocultural entre las competencias generales de la persona y la sitúa fuera de las estrictamente relativas a la lengua considerándola como un aspecto más del conocimiento del mundo.

Nuestro objetivo es constatar el interés de los alumnos por la cultura de su compañero de Teletándem y comprobar qué temas culturales aparecen en los diálogos que han mantenido con un nativo español, para ello se han analizado las conversaciones grabadas y transcritas por los alumnos que participan en el proyecto Teletándem.

Además, en el contexto actual y teniendo en cuenta los avances de las TIC, (Tecnología de la información y de la comunicación) no podemos imaginar una clase de lengua en la que no se incluyan algunos instrumentos que plasmen este desarrollo. Por lo tanto, este trabajo describirá algunas actividades que se han integrado en un contexto universitario y que utilizan estos medios de comunicación, en este caso, el teletándem.

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

## 2. Marco Teórico

### 2.1. Concepto de cultura

El concepto de cultura es amplio, polivalente y complejo. Ha sido estudiado por numerosas disciplinas como la antropología, la sociología, la filosofía, etc. Tylor se considera el padre de este concepto y define la cultura como «un todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias religiosas, el arte, la moral, las costumbres y cualquier disposición o uso adquirido por el hombre que vive en la sociedad» (Tylor, 1958: 29). Hubo que esperar hasta el año 1982 para que la UNESCO diera una definición de Cultura que fue aceptada por la Conferencia Intergubernamental de Estocolmo sobre Políticas Culturales para el Desarrollo (1998) y que se ha mantenido en el Preámbulo de la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural:

> [...] cultura comprende el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social, y [...] abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las formas de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y creencias. (UNESCO, 2001:1)

Asimismo, Hofstede (1980) realiza estudios sobre cultura desde el ámbito de la sociología e indica que: «La cultura es la programación colectiva de la mente que distingue a los miembros de un grupo o categoría de personas de otros [traducción de la autora]».

El conocimiento de la propia cultura influencia tanto la comunicación intercultural como la aceptación de la alteridad. En este sentido y dada la multitud de interacciones entre culturas diferentes Tardif (2008: 205) se pregunta si estamos preparados para entender a los demás en un mundo cada vez más pluricultural.

Además, es oportuno resaltar el enfoque del concepto de cultura propuesto por Miquel y Sans (1992: 16) en el marco de la didáctica del español como lengua extranjera. Para las autoras se trata de una acumulación de creencias que caracterizan al individuo como miembro de una sociedad. Las clasifica en *Cultura a secas* que es todo lo que los individuos de una sociedad comparten de una cultura (conocimiento operacional compartido para saber como actuar en ciertas situaciones y participar en las prácticas culturales cotidianas); una *Cultura con mayúscul*a o conocimiento declarativo y la *cultura con K* que se refiere a los comportamientos de algunos grupos sociales (es decir, capas socioeconómicas).

También el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante, *MCER*, 201) incluye la competencia sociocultural entre las competencias generales de la persona, considerándola un aspecto importante del conocimiento del mundo que a veces puede estar influenciado por los estereotipos.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El *MCER* (2001) establece hasta siete áreas de características distintivas de una sociedad que pueden ser objeto del conocimiento sociocultural: la vida diaria: (comidas y bebidas, horarios, modales; días festivos; el mundo del trabajo y las actividades de ocio); las condiciones de vida; las relaciones personales; los valores, las creencias y las actitudes; el lenguaje corporal; las convenciones sociales (puntualidad, regalos, vestidos, aperitivos, bebidas y comidas, convenciones y tabúes referidos al comportamiento y a las conversaciones, despedida); el comportamiento ritual.

A su vez, el *Plan curricular del Instituto Cervantes, PCIC* (2006), incluye el elemento cultural entre los cinco componentes en que estructura su contenido. Presenta tres bloques separados: referentes culturales; saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales. Estas últimas las define como la «relación de procedimientos que, al ser activados de forma estratégica, permitirán al alumno aproximarse a otras culturas, y particularmente a las de España y los países hispanos, desde una perspectiva intercultural» (*PCIC*, 2006).

### 2.2. Teletándem

Originalmente la denominación tándem surge en Alemania a finales de los años 50 inspirándose en la bicicleta con dicho nombre. Consiste en una forma de aprendizaje aprovechando los beneficios del esfuerzo sincronizado y del trabajo recíproco y colaborativo entre dos personas de diferentes culturas, cuyo objetivo es aprender uno la lengua del otro ayudándose mutuamente.

Más recientemente, el rápido desarrollo tecnológico ha puesto a disposición de los usuarios nuevas herramientas de forma gratuita que permiten la innovación de nuevos métodos en el uso en la enseñanza de lenguas extranjeras, (Benedetti, A M; Rodigues, D.G., 2010). De esta forma surge el Teletándem, que además de los conceptos anteriores incluye nuevas destrezas, instrumentos de lectura, de escritura y audiovisuales y se desarrollan en un entorno virtual utilizando las herramientas gratuitas que se ofrecen en Internet como Windows live, Skype, Pamela for Skype y las redes sociales como Facebook, además de recurrir también a la nueva aplicación de mensajería, WhatsApp. El hecho de que la conversación se realice con una webcam también aporta otras ventajas para que la compresión sea más eficaz ya que se le añade el componente no verbal. De este modo, se pueden realizar comunicaciones sincrónicas con personas que viven en diferentes partes del mundo, que hablan lenguas diferentes y proceden de culturas muy variadas.

Estamos ante un instrumento innovador para estudiar una lengua extranjera dado que dos personas con lenguas nativas diferentes se ponen en contacto

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

para aprender simultáneamente. Este tipo de comunicación se fundamenta en los siguientes principios, (Telles, J. A; Vassallo, M. L. 2009: 41-59):

- La reciprocidad: en la interacción una lengua no puede predominar sobre la otra, es decir, la pareja se pone de acuerdo para realizar las conversaciones en ambas lenguas de forma equilibrada y sobre todo es necesario que se alternen los roles de aprendiente y de experto. Experto porque como es nativo posee, en su lengua, más conocimiento y competencia que el interlocutor. Se habla de reciprocidad porque el teletándem se basa en un compromiso mutuo, se da una comunicación horizontal y un intercambio recíproco cuando se comparten los conocimientos. Además, al alternarse los papeles de estudiante y profesor, los participantes están más motivados porque los dos pueden hablar la lengua del otro y esto les ayudará a la hora de tener que explicar algún concepto con más detalle. Asimismo, como se trata de estudiantes procedentes de culturas diferentes se está favoreciendo la comunicación intercultural donde ambos se beneficiarán con la aportación del otro.
- La autonomía: los estudiantes asumen el control y la responsabilidad de su propio aprendizaje, o sea, teniendo en cuenta sus exigencias son ellos qienes deciden, de forma flexible, cómo, cuándo y qué hacer para realizar su tarea y optimizar el tiempo a disposición. Pueden elegir los contenidos de las conversaciones, la duración y el momento para realizar las sesiones y adaptándolas a su estilo de aprendizaje. Sin embargo, autonomía no es sinónimo de autoaprendizaje, Brammerts, (2003: 27-36), respecto a esto afirma que el aprendizaje autónomo no quiere decir aprendizaje sin apoyo especializado porque en teletándem se dispone de la ayuda del compañero en el rol de experto de lengua nativa. Además, también se considera aprendizaje autónomo porque ambos discentes tienen que reflexionar sobre su propia lengua y su propia cultura para poder ofrecer al otro la explicación o y solución de las dudas lingüísticas o interculturales que vayan surgiendo.
- El trabajo colaborativo: ambos tienen como objetivo la adquisición de conocimientos lingüísticos en otra lengua y su tarea es la de alcanzar este objetivo. Ambos discentes lograrán el objetivo común gracias a la negociación para solucionar los problemas de comunicación que hayan aparecido.

En relación con estos tres principios, cabe resaltar otro aspecto importante en teletándem: la interculturalidad. Con esta herramienta no solo se dan a conocer aspectos lingüísticos de la lengua nativa, sino también las características culturales de ese país. Los participantes, más allá de su personalidad, proceden de una sociedad

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

diferente y esto genera curiosidad y emociones que hacen que se impliquen y estén más motivados por conocer mejor al compañero, ampliando de este modo su competencia comunicativa e intercultural evitando los malentendidos que pueden puedan surgir porque como evidenciaba Oliveras (2000:8) «a menudo, estos problemas de comunicación no están relacionados con el nivel de dominio de la lengua sino con el desconocimiento de aspectos socioculturales».

## 3. Metodología

A continuación se describe el contexto en el que se ha realizado dicho estudio, las características de los participantes y el procedimiento de recogida de los materiales analizados.

El presente trabajo se ha realizado dentro del proyecto de telecolaboración Teletándem (Chiapello, González Royo, Pascual Escagedo, 2010; Chiapello, González Royo, Martín Sánchez y Pascual Escagedo, 2011a y 2011b) que se enmarca en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Desde el año 2010 el proyecto Teletándem ve la colaboración entre las universidades de Alicante (UA), de Salerno (UNISA) y Suor Orsola Benincasa de Nápoles (SOB), que permite el desarrollo de actividades colaborativas de enseñanza/aprendizaje a distancia, entre alumnos que estudian italiano y español como LE. Su objetivo es mejorar la competencia conversacional de los estudiantes de E/LE e I/LE, que interactúan en telecolaboración. Las conversaciones obtenidas conforman el corpus comparable CORINÉI (Corpus oral de interlengua español-italiano)[1].

### 3.1. El Corpus

Las conversaciones que se han analizado proceden del corpus CORINÉI. Se trata de conversaciones diádicas entre un estudiante español y un estudiante italiano que interactúan en cada una de las dos lenguas nativas durante aproximadamente 15 minutos. Proceden de los grados de Traducción e interpretación y de Lingue e Culture Straniere. Las conversaciones son espontáneas de tema libre y su único objetivo es hablar para mejorar su competencia comunicativa y su oralidad. Las grabaciones se realizaron en un contexto natural en el que los informantes

1 El proyecto Teletándem se enmarca en los principios teóricos y metodológicos de la investigación-acción y el objetivo general, como se ha dicho, es ejercitar la expresión oral de nuestros alumnos, es decir, alcanzar un reconocimiento y posterior aplicación de los sistemas conversacionales en L2. Para mayor información véase: https://dti.ua.es/es/teletandem-corinei/teletandem/teletandem.html

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

desarrollaban sus actividades cotidianas, utilizando el sistema de telefonía gratuita Skype. Si bien el primer contacto entre ellos lo han realizado mediante Facebook y en algunos casos también con Whatsapp o correo electrónico para agilizar la toma de contacto. Las conversaciones se grabaron con la aplicación Pamela for Skype, también gratuita.

#### 3.1.1. Características de los participantes

La edad de los participantes italianos está comprendida entre los 19 y los 35 años con un predominio de mujeres, son estudiantes de los primeros tres cursos de Lenguas Modernas y llevan estudiando español/LE de 1 a 3 años. El nivel de referencia según el *MCER* varía desde el A2 hasta el C1 y una minoría de ellos han realizado el Erasmus en España. Provienen de las provincias de Nápoles, Salerno y Avellino y su lengua habitual es el italiano y los dialectos del área de la Campania.

Por lo que concierne a los informantes españoles, provienen de Alicante y provincia, tienen entre 19 y 52 años y también son en su mayoría mujeres, estudian el grado de Traducción e Interpretación y han estudiado italiano/LE 1 o 2 años. Poseen un nivel B1/B2 del *MCER* y su lengua habitual es el castellano y el catalán.

### 3.2. Recogida de los materiales

El corpus CORINÉI está formado actualmente por más de 200 conversaciones pero solo se ha elegido aleatoriamente una muestra de 40 distribuidas entre los años 2010-2017. Los materiales que se han analizado tienen las mismas características que los que han descrito en su trabajo Martín y Pascual (2014: 2242-2256): cada uno de los alumnos italianos que participaron en este proyecto durante este período aportaron 3 conversaciones de 15 minutos aproximadamente realizadas con el compañero de la Universidad de Alicante. Cada informante realizó una transliteración de una de las conversaciones. Las conversaciones y la transcripción están identificadas con un código que indica el año en que se han realizado, la universidad a la que pertenecen y tres letras del nombre y del apellido de los participantes para garantizar su anonimato.

Los instrumentos utilizados para recoger la información, como ya se ha mencionado a lo largo del trabajo, fueron, en primer lugar, Facebook, correo electrónico o Whatsapp para agilizar el primer contacto. Sucesivamente, se llevaron a cabo las conversaciones espontáneas con los diferentes medios tecnológicos VoiP a disposición en la red de forma gratuita, en la mayor parte de los casos con Skype; para grabar las conversaciones se utilizó Pamela for Skype. Posteriormente, los informantes las entregaron en un CD a los docentes que colaboran en este proyecto.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

## 4. Resultados

Una vez analizadas las 40 conversaciones se ha observado que en el 50 % de las mismas se hace referencia a uno o varios aspectos culturales de ambos países. En el Gráfico 1 se resaltan los aspectos más relevantes que se han encontrado teniendo en cuenta la clasificación del *MCER*; el *PCIC* los recoge en el apartado de saberes y comportamientos socioculturales más concretamente en el que denomina condiciones de vida y describe el «conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad» (*PCIC*, 2006).

**Gráfico 1**
*Aspectos culturales en las conversaciones*
(40 Conversaciones)




En el Gráfico 1 se han tenido en cuenta solo los diferentes aspectos culturales que aparecen en las conversaciones de los discentes. Se ha considerado un único tema por conversación, esto es el tema cultural sobre el que versa la conversación, sin contabilizar los temas secundarios que aparecen. Los resultados muestran que el primer lugar lo ocupan los relacionados con la vida cotidiana: gastronomía con un 27 % (equivalente a 11 conversaciones) y fútbol el 5 % (2 conversaciones). El segundo lugar corresponde a los temas relacionados con el comportamiento ritual, es decir, festividades y celebraciones con un 18 % (7 conversaciones), así divididos: Navidad y Carnaval con el 5 % (2 conversaciones) para cada una de ellas y Semana Santa el 8 % (3 conversaciones). Se ha observado que estos temas aparecen sobre todo cuando se aproximan las fechas de estas festividades. El apartado *otros intereses* merece un examen más exhaustivo y detallado que se dejará para un futuro

EXEMPLAR AUTORA USC

estudio, ya que los contenidos que se engloban en este apartado no se refieren al objetivo de este trabajo. Los resultados obtenidos corroboran un mayor interés por la gastronomía, como ya se había observado en otros estudios precedentes, (Paz M. y Sifres I., 2018: 185-205), realizado con datos recogidos desde el 2011 hasta el 2015 sobre los aspectos culturales en las conversaciones reunidas en el corpus CORINÉI.

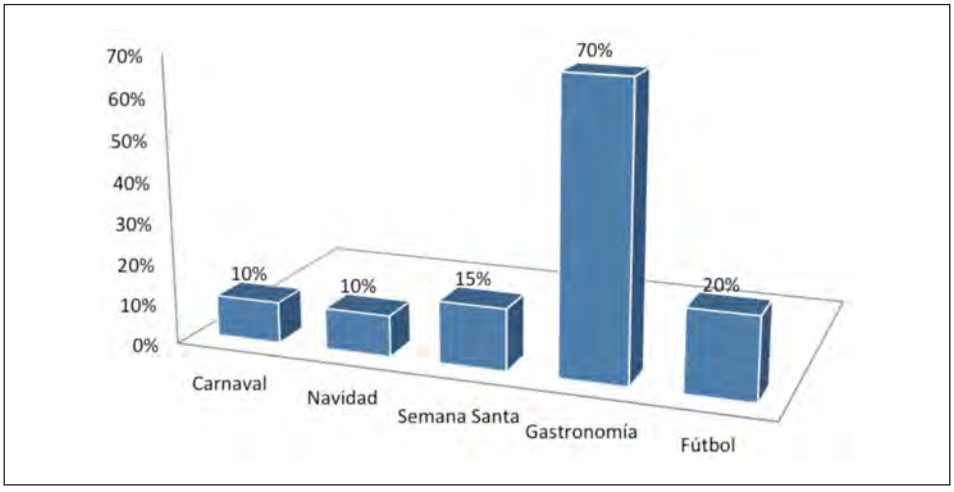
En las 40 conversaciones examinadas, y teniendo en cuenta tanto los temas principales como los temas secundarios culturales que aparecen en cada una de ellas, se ha puesto de manifiesto el interés por la gastronomía en 14 conversaciones, mientras que la Semana Santa ha interesado a 3 parejas, el fútbol a dos, al igual que Carnaval y las Navidades. Aquí se aprecia un valor menor respecto al análisis que ha realizado Chiapello, (2016:1651-1666), que cabe justificar porque las conversaciones analizadas se habrán tenido en fechas previas a estas festividades, además de tener en cuenta que no todos los discentes tienen interés por todos los temas que se han resaltado en el estudio. La curiosidad de los discentes por uno de estos temas dependerá de sus gustos y de los temas que vayan surgiendo en el diálogo.

A continuación se presenta el análisis teniendo en cuenta solamente las 20 conversaciones en las que aparecen uno o varios aspectos culturales. Hay que resaltar que la suma de los porcentajes no será de 100 porque en algunas conversaciones, como ya se ha indicado, surgió más de un aspecto cultural, tanto de la vida cotidiana como del comportamiento ritual.

**Gráfico 2**

*Aspectos culturales: Vida cotidiana y comportamientos rituales*

(20 conversaciones)




EXEMPLAR AUTORA USC

Tras el estudio, se observa que la vida cotidiana es el que suma un mayor porcentaje con un 90 %, así dividido: un 70 % de los hablantes está interesado por el concepto de gastronomía y un 20 % presta atención al fútbol. Con respecto al interés que muestran por los comportamientos rituales, la muestra analizada indica que es bastante menor ya que representa solo un 35 %: el 10 % habla respectivamente de Carnaval y de Navidad y el 15 % de Semana Santa. Sin embargo, hay que destacar que en el 30 % de las conversaciones aparecen dos o más temas culturales a la vez.

En el análisis se ha seguido a Gallardo Pauls (1993), que indica que para que pueda considerarse un tema este debe ocupar al menos 4 turnos de habla de sentido completo. En los ejemplos 1, 2, 3, 4, 5 se muestran fragmentos de conversaciones reales en español entre el Hablante Nativo (HN) y el Hablante No Nativo (HNN) que incluyen el tema objeto de estudio.

Como se ha indicado el tema de la gastronomía es el que tiene mayor número de recurrencias. A este respecto, cabe señalar que este tema aparece constantemente mezclado con otros temas (Navidad, Carnaval o Semana Santa) sin embargo en el ejemplo 1 el tema de la conversación se centra en los gustos personales en cuanto a comida. Es el HN, NIURBRON quien hace la pregunta en el turno 28: *Y, la comida en Italia, ¿qué tal?* Y el HNN, MITRE confirma *Nuestra gastronomía para mí es una de las mejores, todo está muy bueno*. Se resalta está afirmación para evidenciar la importancia que tiene para los italianos este aspecto cultural. Ɏ en el turno 30 el HN con otra pregunta se asegura de la veracidad de las costumbres gastronómicas italianas: *¿De verdad allí se come tanta pasta?*.

Ejemplo 1.
Conversación: 2017_SA_MITRE_NIURBRON
NIURBRON: Tengo amigos que están estudiando alemán, los pobres tienen que estudiar muchísimo. Y la comida en Italia, ¿qué tal?
MITRE: Nuestra gastronomía para mí es una de las mejores, todo está muy bueno.
NIURBRON: ¿De verdad allí se come tanta pasta?
MITRE: Pues depende de familias pero normalmente sí que se come mucha pasta. ¿A ti te gusta?
NIURBRON: ¿Que si me gusta? ¡Me encanta! Mi madre dice que tengo que aprender a comer más variado porque solo hago que comer eso y arroz.
MITRE: A mí me gusta mucho también los vegetales, pero no solos, me gusta cuando es el ingrediente de un plato, le da más sabor a la comida además de que es muy bueno para nuestro cuerpo.
NIURBRON: Ojalá pensara yo igual que tú.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En el ejemplo 2, el tema es la gastronomía, tanto la italiana como la española. En este diálogo se resalta también una intervención con mucha información, afirmando de este modo el interés que supone este tema tanto para CHSOF como para ALVALMAT. Introduce el tema el HNN, en el turno 21 con una afirmación: *Pero España es muy conocida también por su gastronomía. ¿Es verdad?*; el HN, ALVALMAT, en los siguientes turnos da una información más amplia sobre los platos típicos regionales en España porque el HNN le hace la pregunta directamente: *¿Qué otro platos típicos hay?,* ALVALMAT en el turno 24 menciona el plato típico de su ciudad: *la paella* que completa más específicamente con el de su zona en el turno 28: *La costra* y en el turno 26 señala algunas zonas geográficas con sus platos más conocidos. Mientras el HNN, CHSOF, confirma la regionalidad de la gastronomía también en Italia en el turno 27.

Ejemplo 2
Conversación: 2017_SA_CHSOF_ALVALMAT
CHSOF: Pero España es muy conocida también por su gastronomía. ¿Es verdad?
ALVALMAT: Sí la verdad es que en España también tenemos una gran fama en la cocina porque tenemos platos muy típicos y además cada región tiene los suyos, aunque he de decir que compartimos muchas cosas con la cocina italiana como la pasta que también es muy famosa aquí.
CHSOF: Para ti, ¿cuál es plato más rico de España?
ALVALMAT: No me podría decidir porque hay muchos, pero mi zona es muy conocida por la paella y también creo q es uno de los mejores platos españoles por supuesto, ¿has probado alguna vez la paella?
CHSOF: Pues, … si pero no la española. Mis padres tienen amigos que viven en México, son casados y trabajan como cocineros los dos. Cada año vuelven a Italia y hacen una gran cena con todos sus amigos. A veces también me voy a esas cenas y una vez probé la paella y algunos otros platos, pero la mayoría mexicanos. Entonces no sé mucho de la cocina española. ¿Qué otros platos típicos hay?
ALVALMAT: Pues normalmente ya se divide en zonas, depende de la zona de España hay unos platos típicos u otros, como por ejemplo en Andalucía se come mucho pescado y marisco, o en Galicia el pulpo y así hay muchos ejemplos, en Italia ¿qué platos típicos me podrías decir? Aunque algunos me los puedo imaginar.
CHSOF: Eh sí creo que podemos evitar pensar en la pizza! De la comida en Italia lo que más me gusta es la gran variedad. Lo mejor es que aquí también en cualquier lugar donde vayas, siempre encuentras platos diferentes pero también diferentes verduras y que más.. dulces, en casi cada ciudad hay un dulce y un plato típico. Es difícil decidir, pero los mejores platos hasta ahora los he comido en las ciudades del sur. Allí para la gente la comida es fundamental, hay muchas tradiciones relacionadas con la comida. Sin embargo los mejores platos siguen siendo los que hace mi madre en casa. Mis favoritos siguen siendo los mismos: en invierno una sopa que es típica un mi ciudad echa con carne y verduras y en verano tortitas hechas con las verduras de la temporada. En tu ciudad ¿cuál es el plato típico?

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ALVALMAT: Pues en mi ciudad el plato más típico sigue siendo la paella, pero hay un tipo de paella especial que se llama costra y que es como una paella normal pero que se le echa huevo y se mete al horno y se hace como una tortilla gigante, está buenísimo, si quieres puedes buscar información porque es un plato muy curioso.

En la conversación del ejemplo 3 aparece más de un aspecto cultural. Se habla de Semana Santa, más concretamente del Domingo de Resurrección. En el turno 148 la afirmación de ADAIE *me voy a casa para la comida con mi familia*, suscita la curiosidad del hablante nativo pero no por la festividad de Semana Santa sino por la comida. Lo que es interesante es que en la primera parte de la conversación se habla de la Cuaresma y del hecho de que no se come carne. Cuando el tema se agota, el HN en el turno 161 introduce un nuevo tema sobre gastronomía, el *Casatiello*, un pan relleno con queso y embutidos y que es típico de Semana Santa.

Ejemplo 3
Conversación: 2013_SA_ADAIE_PEMAR3 (Semana Santa)
148.ADAIE : Y después de la iglesia, me voy a casa para la comida con mi familia
149.PEMAR : ¿Si:? ¿Tenéis un plano típico el domingo de Pascua?
150. ADAIE : Sí, comemos un plato / una sopa, con huevos/ te parece raro, pero es una sopa con huevos y después la carne / porque, como sabes, todos los viernes cuarenta días antes de Pascua no se come carne.
151.PEMAR : Ops... ¿Antes de Pascua?
152.ADAIE : Sí, cuarenta días... *quaresima* se dice en italiano
153.PEMAR: Sí, cuaresma en español
154.ADAIE: Los viernes no se come carne
155. PEMAR : Pues, yo creo que sigue comiendo carne
156.ADAIE: Pero, si no lo sabía, no pasa nada
157.PEMAR: Sí, lo sabía pero no hago caso. ¿Todos los cuarenta días?
158.ADAIE :¡No:! Solo los viernes
159.PEMAR : Ah, vale. Porque aquí, en España es solo el viernes – Pero cuarenta días sin comer carne... ¿y las proteínas?
160.ADAIE : No...¡es imposible! Para mí es imposible porque me gusta muchísimo la carne
161.PEMAR : En el norte, una amiga mía me dijo que comen un plato muy curioso que tiene forma de tortilla...*omelette* con huevos pero que se hace con queso y no sé que más... muy parecido a...
162.ADAIE : ¿Jamón?
163.PEMAR : Puedes echar el jamón ¿la conoces?
164.ADAIE : Sí sí
165.PEMAR : ¿Cómo se llama?
165.ADAIE : *Casatiello* se llama

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La conversación del ejemplo 4 es otra muestra donde aparece más de un aspecto cultural. Trata principalmente el comportamiento ritual: la festividad de la Navidad, cómo se celebra en Italia y en España, y el tema que surge, además de las fechas, es la gastronomía típica de estas fechas. Este aspecto cultural lo introduce el HNN, SALOM, en el turno 60 con la pregunta directa *¿y qué coméis el / cuál es el menú navideño?* La respuesta que le da el HN, IRPERNAV en el turno 61 deja un poco perplejo al HNN. Se puede suponer que le desconcierta el hecho de que haya tradiciones tan diferentes por lo que se refiere a la comida típica del día de Nochebuena y le choca que se coma carne, porque en el turno 62 se asegura de que ha entendido bien: *¡Ah! ¿El 24?* y vuelve a confirmarlo en el turno 68: *¿el 24?* En este ejemplo, es el HNN quien manifiesta un mayor interés por el aspecto gastronómico dando incluso más información sobre el menú sin que se le solicite.

Ejemplo 4
Conversación: 2014_SA_SALOM_IRPERNAV2 (Navidad)
60. SALOM: sí «entre risas» / (e:) ¿y qué coméis el / cuál es el menú navideño?
61. IRPERNAV: pues en España no existe exactamente un menú navideño pero yo normalmente para cenar cenamos algo de carne
62. SALOM: ah ¿el 24?
63. IRPERNAV: carne a la brasa
64. SALOM: hhhmm
65. IRPERNAV: y sobre todo mucho aperitivo // muchas veces marisco
66. SALOM: sí
67. IRPERNAV: y el salado
68. SALOM: ¿El 24?
69. IRPERNAV: sí y de postre turrón
70. SALOM: ah turrón / en Italia el 24 generalmente comemos pescado
71. IRPERNAV: pescado
72. SALOM: sí entremeses y espaguetis con almejas o mariscos y (a:) en mi país (pueblo) comemos espaguetis con nueces y avellanas
73. IRPERNAV: bueno
74. SALOM: y *fritura* de pescado / fruta y el dulce típico italiano es el *panettone*

En el ejemplo 5, en la conversación 2017_SA_CHCOS_NABAESAL se habla del carnaval, pero también en este caso además de las explicaciones del comportamiento ritual de esta fiesta tan singular aparece el tema de la gastronomía. Es el HNN, **CHCOS**, el que en el turno 14 introduce con un vocablo específico: *chiacchiere*.

Después, el HN, NABAESAL visto que acaba de ser Semana Santa introduce este tema en el turno 17 con la afirmación: *Ahora ha sido Pascua* y el HNN responde con una intervención muy amplia sobre el aspecto gastronómico de ese día

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

tan especial para un italiano. En el turno 18 expone el menú de su familia para el domingo de Resurrección incluyendo ingredientes de los platos y léxico específico y explicaciones sobre dulces típicos de esas festividades: la *Pastiera* y la *colomba, el huevo de chocolate*.

En esta conversación la intervención más amplia de CHCOS sobre la comida típica del domingo de Resurrección resalta la importancia que suscita el tema gastronómico para el HNN. Por el contrario, el HN, NABAESAL, en el turno 17 aporta información más detallada sobre la fiesta de Carnaval.

Ejemplo 5.
Conversación: 2017_SA_CHCOS_NABAESAL
14. CHCOS: Sí, es muy famoso. Y hay algunos dulces que se llaman «*chiacchiere*» que las mujeres ~~son solidas preparar por~~ reparan para esta fiesta. Son muy bonitas (buenas).
15. NABAESAL: ¿Están buenos?
16. CHCOS: Sí, mucho. Se pone el azúcar sobre los dulces.
17. NABAESAL: ¡Que rico! Pues, aquí en España no se celebra tanto el Carnaval. Simplemente nos disfrazamos de cada uno de una cosa y luego salimos y vamos por ahí de fiesta pero nada de especial si que es verdad que en algunas partes de España se hacen como desfile y cabalgata pero aquí en Alicante donde vivo yo, solo nos disfrazamos, salimos de fiesta, no hacemos nada de especial. Me gustaría ir al Carnaval de Italia porque tiene que ser muy bonito. Ahora ha sido Pascua, has tenido vacaciones, no?
18. CHCOS: El día de Pascua, suelo ir a la casa de mi abuela donde hacemos una gran comida con toda la familia para celebrar la Pascua y la comida es muy larga porque mi abuela suele preparar todos los platos típicos de esta fiesta, todos los platos italianos, como por ejemplo la lasaña que es un plato con carne, salsa, cebollas y muchas cosas. Después comemos el cordero que es el símbolo de Pascua y muchos dulces típicos como la *Pastiera* y la *colomba* que es otro dulce típico de Pascua.
19. NABAESAL: No he había escuchado sobre ellos, que bien.
20. CHCOS: La *Colomba* es símil a la paloma en España.
21. NABAESAL: La paloma, ¿el animal?
CHCOS: Sí, sí porque tiene la forma de la paloma este dulce. Después tenemos muchas tradiciones en Pascua. Por ejemplo, los niños reciben como regalos los huevos de Pascua que se hacen con el chocolate y después pueden encontrar una sorpresa como por ejemplo un juego o un collar por las niñas.

## 5. Conclusiones

Teniendo el cuenta el resultado del estudio de las 40 conversaciones recogidas en el período 2010_2017 del corpus CORINEI, se llega a la conclusión de que es un tema que suscita interés tanto para el HN como para el HNN, pues el aspecto cultural está presente en el 50 % de ellas.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En primer lugar, el análisis de las conversaciones evidencia que los temas que interesan más a los discentes son el de la vida cotidiana con un 90 %, (teniendo en consideración que el 70 % tiene mayor interés por la comida y el 20 % por el deporte) y el comportamiento ritual con el 25 %. (Porcentaje mayor de 100 porque hay discentes a los que les interesa más de un aspecto de la cultura).

En segundo lugar, si se atiende a quién introduce el tema, se puede decir que el discente italiano lo hace en primer lugar en el 60 % de las veces provocando la conversación generalmente con una pregunta directa o derivándola de algún aporte de información precedente. Por último, se resalta que ambos aportan información suficiente y ayuda lexical cuando la introducción de algún concepto nuevo puede entorpecer la comprensión del concepto expuesto.

Una vez analizadas las 14 conversaciones que manifiestan interés por el tema cultural de la comida se puede decir en que la mayor parte de ellas, un 60 %, es el hablante no nativo quien introduce el tema bien con una pregunta –*¿qué coméis*– o por derivación del tema –*Tengo hambre*– y el en el 40 % de las veces, el hablante nativo introduce el tema con una pregunta: *¿qué vas a comer?, ¿hay un plato típico de Pascua?* Esta curiosidad se genera o bien porque ha surgido en el diálogo: - *¿Cuál es tu comida favorita?* - o porque la organización universitaria es diferente (Horarios diferentes de clases) - *¿No comes?*- Además, teniendo en cuenta el análisis realizado, también se ha comprobado que:

- la cantidad de información que intercambian suele ser equitativa en el 25 % de los casos;
- en el 50 % de las interacciones el HNN, en este caso el italiano proporciona información más detallada explicando el léxico y los ingredientes, confirmando en este caso la importancia que tiene para estos alumnos el tema gastronómico
- y hay un 25 % de estudiantes que introduce otro tema.

Por consiguiente, y considerando los resultados de este estudio, se ha pensado en llevar a cabo la creación de materiales que inciten a la conversación y al trabajo colaborativo que estén relacionados con los aspectos culturales que suscitan mayor interés en los alumnos: la gastronomía. Para ello se ha pensado en utilizar una wiki. Una wiki es una aplicación informática que reside en un servidor web a la que se accede con cualquier navegador y que se caracteriza porque permite a los usuarios añadir y editar contenidos. Es bastante sencillo de manejar y además, permite incluir archivos de audio, video, imágenes, enlaces de otras páginas, etc. El ejemplo más claro es el de Wikipedia.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La Universidad de Salerno está llevando a cabo la realización de un wiki con estos contenidos y con alumnos que han participado en el teletándem. El trabajo se ha empezado a implementar en el mes de mayo y tiene prevista su continuidad en octubre, cuando empiece el nuevo curso. El tema es la gastronomía y los contenidos están divididos por países, regiones, zonas y preferencias de los discentes. De este modo y con este método teletándem no solo ayudará a mejorar la oralidad y la competencia comunicativa del discente, sino que aportará también mayor conocimiento cultural que no siempre se puede adquirir en las aulas. Además, el hecho de que quien acerca al estudiante a la cultura meta sea otro estudiante con las mismas inquietudes y las mismas curiosidades lo hace mucho más motivador, se generan emociones que les permiten ser más tolerantes con las diferentes culturas. Se aportará más conocimientos socioculturales y se proporcionarán más recursos para poder resolver los malos entendidos que puedan aparecer a nivel lingüístico y a nivel cultural.

## Referencias bibliográficas

BENEDETTI, A. M.; RODIGUES, D. G. (2010). Choques linguístico-culturais e o desenvolvimento da competencia intercultural em teletandem, A. M. Benedetti, D.A. Consolo, y M.H. Vieira-Abrahao (eds.). *Pesquisas em Ensio e Aprendizagem no Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*. Canpinas: Pontes Editores, pp. 89-104.

BRAMMERTS, H. (2003). Autonomous Language Learning in Tandem, T. Lewis y L. Walker L. (eds.). *Autonomous Language Learning in-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Eletronic Publications, pp. 27-36.

CANALE, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje, M. Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Anaya. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ ele/marco/cvc_mer.pdf [consulta: 1, 09, 2018].

CHIAPELLO, S., GONZÁLEZ ROYO, C. y PASCUAL ESCAGEDO, C. (2010). Tareas colaborativas fuera del aula, a través de las tics. Interacción nativo/no-nativo en el aprendizaje de lenguas para la traducción. D. Álvarez Teruel, M.T. Tortosa Ybáñez y N. Pellín Buades (eds.). *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Nuevas Titulaciones y cambio universitario*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 1554-1565. Disponible en: http://hdl.handle.net/10045/20329 [consulta: 2, 09, 2018].

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CHIAPELLO, S., GONZÁLEZ ROYO, C., MARTÍN SÁNCHEZ, M. T., y PASCUAL ESCAGEDO, C. (2011a). La evaluación como mecanismo de control del proceso de enseñanza/aprendizaje colaborativo. D. Álvarez Teruel, M.T. Tortosa Ybáñez y N. Pellín Buades (eds.). *Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 1798-1881. Disponible en: http://hdl.handle.net/10045/20329 [consulta: 2, 09, 2018].

CHIAPELLO, S., GONZÁLEZ ROYO, C., MARTÍN SÁNCHEZ, M. T., y PASCUAL ESCAGEDO, C (2011b). Hacia un proceso de enseñanza aprendizaje cooperativo de la expresión oral en las aulas de ELE/ILE, M. C. Gómez y J. D. Álvarez (eds.). *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoi: Marfil, pp. 385-408. Disponible en: http://hdl.handle.net/10045/20329 [consulta: 3, 09, 2018].

CHIAPELLO, S; GONZÁLEZ ROYO C.; MURA A.; REGAGLIOLO, A. (2016). Italiano para la traducción: corpus de interlengua y materiales docentes. M. T. Tortosa Ybáñez, S. Grau Company y J. D. Álvarez Teruel (eds.). *XIV Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria: Investigación, Innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*. Alicante: Universidad de Alicante pp. 1651-1666. Disponible en: https://dti.ua.es/es/teletandem-corinei/documentos/pdf/redes-xiv.pdf [consulta: 2, 09, 2018].

GALLARDO PAULS, B. (1993). Lingüística perceptiva y conversación: secuencias, *Linx*, annexa, 4. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Beatriz_Gallardo-Pauls/publication/26 6336068_1993LINGUISTICA_PERCEPTIVA_Y_CONVERSACION_SECUENCIAS/links/55e2058008ae2fac471f8cde/1993LINGUeISTICA- PERCEPTIVA-Y-CONVERSACION-SECUENCIAS.pdf [consulta: 3, 09, 2018].

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ plan_curricular/default.htm [consulta: 1, 09, 2018].

INSTITUTO CERVANTES. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/textualizacion.htm [consulta: 2, 09, 2018].

MARTÍN SÁNCHEZ, M. T. y PASCUAL ESCAGEDO, C. (2014). Autoevaluación y autoreflexión de la experiencia en teletandem entre aprendices italianos de E/LE y nativos españoles. D. Álvarez Teruel, M. T. Tortosa Ybáñez, y N. Pellín Buades (eds.). *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad. Alicante: Universidad de Alicante*, pp. 2242-2256. Disponible en: http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/40144 [consulta: 20, 08, 2018].

MIQUEL, L. (1999). El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula, *Carabela*, pp. 27-46.

EXEMPLAR AUTORA USC

MIQUEL, L. y SANS N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua, *Cable*, 9, pp. 15-21.

OLIVERAS, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

PAZ M. y SIFRES I. (2018). Cultura en Teletándem. S. Chiapello, C. González Arroyo, T. Martín y N. Puigdeval, *Telecolaboración y corpus para el estudio de la lengua y de la cultura*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 185-205

RODRIGO ALSINA, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial.

TYLOR, E. B. (1958). *The origins of culture. Part I of Primitive Culture*. New Cork: Harper & Row (1a Ed).

TELLES, J. A; VASSALLO, M. L. (2009). Teletandem: Uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores, J. A. Telles (ed.) *Teletandem. Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras do século XXI. Campinas*, SP: Pontes, pp. 41-59.

UNESCO: Declaración universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, Nov. 2, 2001, Unesco Doc. 31C/Res 25, Annex 1 (2001): Preámbulo. Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [consulta: 24, 08, 2018].

VAN EK, J. (1984). *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe.* Oxford: Pergamon Press.

VAN EK, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I.)*. Estrasburgo: Council of Europe.

EXEMPLAR AUTORA USC

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA