E-TÁNDEM Y DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

SONIA BAILINI
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MILÁN (CAMPUS DE BRESCIA)

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación se plantea analizar las modalidades de transmisión del componente cultural en la interacción entre pares en e-tándem, un método de aprendizaje entre nativos y no nativos, cada uno de los cuales está aprendiendo la lengua del otro. Observar el desarrollo de la competencia intercultural en este contexto de aprendizaje supone tener en cuenta los siguientes aspectos: ¿qué imagen de su propia cultura transmiten los nativos a los compañeros que están aprendiendo su L1? ¿Qué actitudes fomentan? ¿En qué medida la interacción entre pares promueve el desarrollo de la competencia intercultural? Se intentará contestar a estas preguntas a partir de un corpus de datos de e-tándem por correo electrónico entre aprendientes italianos de español/LE y españoles de italiano/LE recogido a lo largo de siete meses de intercambios.

CONCEPTOS CLAVE: INTERACCIÓN, E-TÁNDEM, CULTURA, COMPETENCIA INTERCULTURAL

Los cuatro conceptos clave en que se basa este estudio desde el punto de vista teórico y didáctico son: la noción vigotskiana de interacción como marco de referencia general sobre el desarrollo de los procesos cognitivos, el tándem como método de aprendizaje de idiomas centrado en la interacción y las definiciones

de cultura y de competencia intercultural aplicadas a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

Según Vigotsky, la evolución cultural de un individuo como miembro de una comunidad social está indisolublemente vinculada a instrumentos tanto simbólicos como materiales, los cuales desempeñan una función de mediación entre el mundo externo y el desarrollo de las funciones cognitivas. El lenguaje es uno de estos instrumentos simbólicos: las personas interactúan a través del lenguaje y gracias a esta interacción aprenden las unas de las otras; asímismo, el lenguaje les sirve para verbalizar su experiencia de aprendizaje. En otras palabras: su función es la de servir como instrumento que permite que el conocimiento adquirido a través de la interacción con una persona más experta sea elaborado e interiorizado en la mente de quien aprende. Esta actividad se lleva a cabo en la Zona de Desarrollo Próximo, que es la distancia existente entre la capacidad cognitiva individual de resolver un problema y el desarrollo potencial de esa misma capacidad, si el problema se resolviera con la ayuda de un adulto o de un coetáneo más experto. El lenguaje es, por tanto, una herramienta que promueve el desarrollo cultural de la persona.

El tándem, en sus distintas concretizaciones[1], se puede considerar una forma especial de interacción entre pares orientada al aprendizaje de idiomas en la que los aprendientes utilizan tanto su lengua materna (L1) como la lengua meta (LM), en virtud del principio de bilingüismo que caracteriza este método. De hecho, utilizan la LM para producir textos que el compañero nativo revisa y sobre los cuales ofrece retroalimentación y la L1 para ofrecerle al compañero no nativo un modelo de input auténtico; asímismo, dependiendo de la mayor o menor distancia interlingüística entre los dos idiomas involucrados y del nivel de competencia que tengan, los aprendientes pueden ofrecer retroalimentación en su L1 o en la LM, ya que, como atestiguan numerosos estudios[2], el uso la L1 para brindar retroalimentación y para la reflexión metalingüística favorece el desarrollo de procesos cognitivos.

El e-tándem del que se han extraído los datos que se presentan a continuación estaba formado por 24 parejas de españoles aprendientes de italiano/LE e italianos aprendientes de español/LE, con una edad entre los 19 y los 40 años, cuyos intercambios –por correo electrónico y con frecuencia quincenal– se monitorizaron a lo largo de siete meses. Cabe decir que el objetivo principal de dicho proyecto era el de estudiar las características del andamiaje y analizar la evolución de las respectivas interlenguas (del español y del italiano) y que la observación de las modalidades de transmisión de contenidos culturales y pragmáticos

1 Cuando la interacción se da a través de medios virtuales (correo electrónico, videollamadas, chat, plataformas didácticas, foros, etc.) se lo denomina e-tándem.

2 Brooks y Donato, 1994; Antón y DiCamilla,1999; Turnbull y Dailey-O'Cain, 2009 entre otros.

es una curiosidad que ha surgido sucesivamente, durante el análisis de sendos corpora. En otras palabras, el e-tándem podría considerarse un contexto de aprendizaje que favorece lo que Trujillo Sáez define como 'socialización rica', es decir, "familiarizar a nuestros estudiantes con una diversidad de contextos sociales y las personas en ellos implicadas. El contacto con la diversidad es, al mismo tiempo, una experiencia de socialización y un factor de enriquecimiento" (35).

Los últimos dos conceptos que cabe aclarar antes de pasar al análisis de los datos son la noción de 'cultura' y de 'competencia intercultural'. Bennet distingue entre 'Cultura' con 'C' mayúscula o cultura *objetiva* y 'cultura' con 'c' minúscula o cultura *subjetiva*. La primera incluye el conocimiento descriptivo de la historia, la política, la economía, la literatura, el arte, los usos y costumbres de cierta cultura; por supuesto, nadie puede negar que se trata de información cultural, pero se limita a los aspectos superficiales de la comunicación intercultural. Como afirma Bennet, "uno puede saber mucho sobre la historia de una cultura y, sin embargo, no ser capaz de comunicar con una persona perteneciente a esa cultura. Comprender una cultura objetiva puede generar conocimiento, pero no necesariamente competencia" (25). Para esto hace falta conocer la cultura con 'c' minúscula, es decir, la subjetiva, que se refiere a los rasgos psicológicos que caracterizan a una comunidad de habla, su manera de pensar y sus comportamientos cotidianos, las creencias y los valores que sus miembros comparten cuando interactúan entre sí: "comprender las culturas subjetivas –la propia y la de los demás– lleva más fácilmente a la adquisición de la competencia intercultural" (Bennet 25).

Meyer (1991), citado en Iglesias (19), define la competencia intercultural como:

> la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.

Byram, partiendo de las clasificaciones de los componentes de la competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) y sobre todo de Van Ek (1986), quien la identifica como la suma de la competencia lingüística, sociolingüística y discursiva, subraya las habilidades de 'descubrimiento', 'interpretación' y de 'establecer relaciones' como destrezas básicas de los hablantes interculturales, que se caracterizan por tener una actitud abierta hacia las otras culturas; el interés por conocer las convenciones sociales de otras comunidades así como sus dinámicas de interacción; la capacidad de interpretar textos y acontecimientos típicos de

otras culturas, explicarlos y ponerlos en relación con los de su propia cultura; la capacidad de evaluar de manera crítica usos, costumbres y productos tanto de otras culturas como de la propia (Byram 1997, citado en Spencer-Oatey y Franklin 66).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL 2002) incluye la competencia intercultural dentro de las competencias existenciales (el 'saber ser'), que "se relacionan con la cultura y son, por lo tanto, áreas sensibles para las percepciones y las relaciones interculturales" (12). En el capítulo 4, relacionado con el uso de la lengua por parte del aprendiente, el MCERL afirma:

> el alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales (47).

La competencia intercultural se configura, por tanto, como la meta final de una trayectoria de aprendizaje que tiene que pasar por un proceso de concienciación intercultural ya que:

> el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el 'mundo de origen' y el 'mundo de la comunidad objeto de estudio' (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos [...] Además del conocimiento objetivo, la conciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales (101).

ANÁLISIS DEL CORPUS

En el análisis de las modalidades de transmisión del componente cultural en la interacción en e-tándem entre españoles e italianos se han observado dos tipologías de datos: 1) la información sobre usos, costumbres, fiestas, tradiciones, política, historia, literatura, etc., es decir los contenidos de la 'Cultura' con 'C' mayúscula observables en los textos que los participantes se intercambiaban y 2) la información sobre usos pragmáticos de la lengua a partir de la observación de la retroalimentación que se brindaban, es decir los contenidos relacionados con la 'cultura' con 'c' minúscula.

El primer dato que llama la atención es la gran cantidad de información relacionada con la 'Cultura' frente a la muy reducida relacionada con la 'cultura'. En la información centrada en la transmisión de contenidos con 'C' mayúscula domina la descripción de fiestas, tanto de origen religioso (Navidad, Carnaval,

Semana Santa...) como popular (Sant Jordi, los toros, la Nochevieja...), la cocina (comida típica, intercambio de recetas...), la descripción de lugares geográficos, la música, la historia, la literatura y el cine, a través del intercambio de información y la petición de sugerencias sobre grupos o autores de los respectivos países y, por último, la política y algún tema de actualidad siempre acompañados de un juicio de valor personal. Veamos algunos ejemplos[3]:

Semana Santa:

[aprend. esp.] In Spagna la Pasqua è molto populare, in Catalogna non lo è molto. In la regione dell'Andalusia la Settimana Santa se vive con molta intensità. C'è una processione molto famosa in Sevilla, si chiama "la madrugà" dove ogni fratellanza porta la Vergine e il Cristo. Dura della sera di giovedì fino al mezzogiorno del venerdì. In questa settimana mangiamo molti dolci, come le "torrijas": sono fatti di pane, latte e uova, poi si friggono in una padella e si pone lo zucchero. In Catalogna il lunedì di Pasqua ai bambini si regala "la mona" di Pasqua (figura di cioccolata), di regola il padrino e la madrina regalano la mona. Conosci questa tradizione? Cosa facete in Italia?

[aprend. ital.] No conozco esta tradición de la "mona". En Italia la Semana Santa es un evento bastante sentido. Esa semana empieza el domingo antes del domingo de Resurreción con "la domenica delle Palme", donde la gente va a l'iglesia y recibe ramas de olivo benditas. En la misa del jueves se hace el lavado de los pies, el viernes se hace la "Via Crucis": una misa donde hay varias estaciones que representan el camino de Cristo que se dirige a la crucifixión. El domingo de Resurreción hay varias misas y las familias generalmente almuerzan juntas (aunque un refrán dice "Natale con i tuoi, Pasqua con chi vuoi"= Navidad con tu familia, Semana Santa con los que quieres), el almuerzo es muy rico y los niños (y no solamente) comen los huevos de chocolate, donde hay simpáticas sorpresas. Otro dulce que se come es la "colomba" (paloma), un dulce de horno con almendras, pasas y frutas confitadas. El lunes después, que llamamos "Pasquetta", es un día para relajarse y estar con los amigos. Es tradición hacer picnic en los prados y lo que se come más en este día son los huevos y salami (Pareja 1, A1, GE).

Lugares geográficos:

[aprend. ital.] Salò es famosa por su catedral "el duomo di Salò" y porque aquí Mussolini fundó la República Social de Salò, apoyada por los nazis. En Desenzano hay las discotecas y los bares más a la moda donde muchísimos jovenes se encuentran en los fines de semana para ir de juerga, mientras que en Sirmione puedes encontrar las renombradas "termas de Sirmione". Además, hay un castillo muy bonito que se remonta al siglo XIII, periodo en el que la ciudad se encontraba bajo el dominio 'scaligero' (de Verona) y en la época romana nació Catullo, famoso escritor latino. Aquí puedes encontrar las fotos y otras informaciones sobre Sirmione:
http://www.comune.sirmione.bs.it/italian/index.php)

3 Para mantener la frescura y la autenticidad comunicativas, en todos los ejemplos reproducimos la interlengua del italiano y del español tal y como ha sido formulada por los aprendientes, sin intervenir de ninguna manera en la corrección de los errores en ellas contenidos.

[aprend. esp.] Ho visto le foto di Sirmione e mi ricorda un po' a San Gimignano con la muraglia e le torri. Conosci questa città? Non è strano che scegliano Sirmione per i film; è bellissima. Ho voglia di conoscere meglio questa parte dell'Italia. Forse all'estate. (Pareja 1, B2, GE)

Literatura:

[aprend. ital.] Estoy elaborando un pequeño estudio sobre don Juan Tenorio [...] El diccionario señala dos posibilidades para indicar un donjuán, *donjuán* y *tenorio*: ¿hay un uso diferente de los dos?

[aprend. esp.] Sul personaggio di *Don Juan* (*Don Giovanni* in italiano) adesso non ricordo bene la sua storia… so che il *Don Juan*, di Tirso de Molina (secolo XVII) è scritto sulla base di un personaggio reale, che ha vissuto nel XVII secolo, e ha la finalità di condannarlo, condannare il suo atteggiamento. Finisce condannato all'inferno perché è un uomo senza scrupoli, incapace di mostrare un amore vero, sincero. È un personaggio egoista, che solo vuole sentire che ha una bella capacità di seduzione. C'è anche il *Don Juan Tenorio*, di Zorrilla (secolo XIX): siamo nel Romanticismo. Questo personaggio, invece, grazie alla intervenzione di una donna, Doña Inés, non è condannato. (Pareja 3, B2, GE).

Historia:

[aprend. ital.] Italia es una República, ¿cómo es tener Rey? Y ¿qué piensas de la Familia Real?

[aprend. esp.] ¿Como es tener Rey?...Uff!! Questa domanda è molto dificile di rispondere. Io da piccola ho Re, allora per me è qualcosa di normale. Non so dirti la differenza. Mi dispiace. Ma affinché ti faccia un'idea: il Re è il Capo di Stato della Spagna, capo militare, rappresentazione della Spagna ed alto 'patronazgo' delle Reali Accademie spagnole e ha immunità assoluta. Come è vivere in Repubblica?

[aprend. ital.] En Italia la República fue una gran conquista, sobre todo después de la dictadura de Mussolini. Porque el rey en 1922 dejó el gobierno en las manos de este personaje y cuando el se alió con Hitler el rey no hizo nada al final de la Segunda Guerra Mundial en Italia se hizo un referendum popular donde el pueblo italiano prefirió la República. Representa la democracia y la libertad. Pero ahora hay políticos viejos, ¿el chico italiano te enseñó la canción "bella ciao"? Es una canción popular que recuerda la resistencia al fascismo de los partisanos. ¡Me gusta mucho esta canción!

[aprend. esp.] Qui è distinto, il Re attuale lo mise Franco affinché non tornasse ad instaurare la Repubblica… Sì, il ragazzo italiano mi ha insegnato la canzone, anche qui molta gente la conosce.
(Pareja 3, A2, GE).

Fiestas populares:

[aprend. ital.] El 8 de marzo en Italia será la Fiesta de la Mujer: cada mujer recibe una flor de mimosa. ¿Existe esta fiesta en España?

[aprend. esp.] La tradizione del 8 di marzo non esiste in Spagna. In Catalogna abbiamo un bellissimo giorno, il 23 aprile (San Giorgio). Gli uomini regalano delle rose alle donne e loro regalano dei libri agli uomini. È una giornata bellissima per passeggiare per Barcellona. (Pareja 1, A2, GC).

[aprend. ital.] ¿En tu región se baila el flamenco? ¿Has estado a la corrida?

[aprend. esp.] Mmmm...no, nella mia comunità non si balla il flamenco. Io sono di Catalunya e qui il ballo tipico è la sardana. Benché nella comunità di mio padre, Andalusia, sia tipico il flamenco e le sivigliane. Ma in tutti posti balli!! Credo che di piccola ho stato in una corrida di tori ma non mi ricordo oramai. Ed ora non andrebbe perché vederli nella televisione lo passo già molto male... preferisco i San Fermines, la verità, benché accetti che sia parte della mia cultura.
Quale è il ballo tipico della tua zona? Sai ballare la tarantella?

[aprend. ital.] Los San Fermines de Pamplona ¿verdad? ¡Cuando los toros corren con los hombres por la ciudad! ¿por qué hay esta tradición? es muy famosa en el mundo.
En mi región no hay un baile típico. ¿La tarantella? ¡No la sé bailar! Creo que es un baile tradicional del sur, es famoso, creo que Italia es recordada en el mundo por la tarantella, pasta, pizza, el mar y el mandolino, pero son lugares comunes.

[aprend. esp.] I San Fermínes sono un miscuglio di tre feste distinte che col passo del tempo si fecero una. Vengono dal Medioevo.Vanno del 7 al 13 di luglio e cominciano il 6 col Txupinazo che è un razzo. I seguenti giorni si fanno i 'encierros', in questi solamente si sposta davanti al toro, guidandolo verso la piazza di tori, non è come in una corrida di tori che è ammazzato, e l'ultimo giorno si canta 'el pobre de mí' come addio. […] cioè la tarantella lì è come qui il flamenco, no? Che ci sia gente che crede che tutti sanno ballarlo!? Più o meno come noi, paella, mar, toros, siesta, sangría, sol ed olé olé! (Pareja 3, A2, GE).

Cine:

[aprend. esp.] Venerdì scorso sono andata al cinema e ho visto "Gomorra". Mamma mia! Sono rimasta veramente sciocata. Non avrei mai detto che le cose andassero così male per quella zona. Mi ha fatto molta pena vedere i ragazzini coinvolti con questa roba...[...] Conosci qualche serie fiction che si possa guardare in italiano?

[aprend. ital.] Yo de vez en cuando veo un programa español que se llama "cuéntame como pasó" y me gusta mucho [...] No he visto la pelicula "Gomorra" pero sé de qué habla, y de verdad el tema es muy delicado, hay zonas en el sur de Italia que son muy peligrosas, la diferencia entre Italia del norte e Italia del sur es muy grande...parecen dos países diferentes, tambien por cultura y tradiciones. Por lo de las series si quieres algo italiano 100% puedes ver "i Cesaroni", "Un medico in famiglia", "Carabinieri" o "Distretto di polizia". (Pareja 2, B2, GE).

Actualidad:

[aprend. esp.] Se non ti disturba...che pensi di quello successo con Eluana?

[aprend. ital.] No te preocupes. Estoy de acuerdo con el caso de Eluana, si ella querría así está justo por una persona de decidir. Es verdad también que "quando c'è vita c'è speranza"! pero después de 17 años de estado vegetativo su cuerpo no era más bueno. En estos días la televisón habla todavía de eso. La libertad y el derecho son muy importantes para mí... ¿que piensas? (Pareja 3, A2, GE).

Estos ejemplos, representativos de los muchos parecidos presentes en el corpus, permiten observar que la comunicación intercultural entre españoles e italianos se caracteriza por una dinámica de fuerte empatía mutua, que se basa en la comparación y en el descubrimiento de similitudes y diferencias. Asímismo, muestra una actitud abierta y libre de prejuicios, que no evita temas especialmente 'sensibles' y manifiesta cierta conciencia crítica ante los estereotipos. La información cultural que se transmite pasa por el filtro perceptivo de quien la describe y es esto lo que la hace auténtica y que, en nuestra opinión, favorece su asimilación en el destinatario. Es la misma diferencia que hay entre ver una película y contarla.

La necesidad de interactuar con un compañero perteneciente a otro sistema cultural ha determinado en el emisor un proceso de relativización que ha conllevado una reorganización de la información a nivel cognitivo y su exteriorización en la lengua meta. El resultado de este proceso es una imagen de la propia cultura auténtica aunque incompleta, pero más eficaz desde el punto de vista comunicativo que una clase o un manual de civilización. Sin embargo, aunque en estos textos creemos entrever las actitudes de 'descubrimiento' y de 'establecer relaciones entre la propia cultura y la del compañero' identificadas por Byram como componentes básicos de la competencia intercultural, todavía no hay muestras de la capacidad de ponerlas en práctica. El e-tándem sin duda fomenta estas actitudes, como demuestran los esquemas textuales de la interacción que vehicula este tipo de información: en muchísimos casos los aprendientes no se limitan a pedir información sobre tal o cual aspecto de la cultura del compañero, sino que explican de antemano lo que ya saben (los sitios que han visitado de los respectivos países, las comidas que conocen, la música que les gusta) en una especie de atracción mutua que se alimenta de cortesía positiva y de pura empatía, como se puede observar en estos ejemplos:

[aprend. ital.]: Hiciste un viaje muy bonito por Italia y visitaste muchas ciudades, más de las que visité yo. En efecto nunca he visitado a Florencia, Siena, Pompei y Napoli, aunque me gustaría muchísimo verlas [...]. Fui a España en una excursión escolar y mis compañeros y yo visitamos todos los monumentos más importantes de las ciudades andaluzas (¿se escribe así el plural de andaluz?), pero la Alhambra fue el que me gustó más. Fue el viaje más divertido que hice.

[aprend. esp.]: Non posso credere che non conosci queste città! Amo Firenze, Siena e soprattutto Pompei ("Pompeya" per gli spagnoli). Ma non mi piace per niente Napoli ("Napoles"). Il traffico è orribile (si assomiglia al di Barcelona) e la città è grigia (molto triste). Come te, voglio conoscere il mio paese meglio perché non sono stata in molte delle città più famose della Spagna. A volte penso che andiamo a altri paesi prima del nostro proprio perché sia più "fashion".

[aprend. ital.]: Creo que tienes razón porque hemos viajado mucho, pero no conocemos lo que está más cerca de nosotros. (Pareja 1, B2, GE).

[aprend. ital.]: ¿Puedes aconsejarme a unos cantantes o grupos españoles para escuchar un poquito de música española?

[aprend. esp.]: Questi sono gruppi e cantanti spagnoli con lettere chiare che si capiscano bene: "La oreja de Van Gogh", "La quinta estación", "Amaia Montero", "Soraya Arnelas". Puoi dirmi qualcuno in italiano? Nella Spagna conosciamo i cantanti Tiziano Ferro e Laura Pausini (anche Eros Ramazzotti) ma hanno fatto versioni delle loro canzone in spagnolo e non hanno sempre lo stesso senso. Mi piacciono di più le italiane.

[aprend. ital.]: Estoy de acuerdo contigo por lo que concierne a las canciones de Laura Pausini, Tiziano Ferro e Ramazzotti porque pienso que las versiones en lengua original son las mejores. En efecto, no se puede traducir cada frase o expresión literalmente, así que, cambiando el idioma, cambia un poquito el sentido de las canciones. (Pareja 1, B2, GE).

[aprend. esp.]: Quando ho letto che sei una brava cuoca ho pensato che mi piacerebbe scambiare qualche ricetta con te. Così potremmo imparare non solo la lingua ma anche le tradizioni gastronomiche dell'altro paese. Cosa ne pensi? A me piaciono da morire tutti i cibi italiani che ho assagiato fino adesso, non solo le pizze, la pasta e i gelati, che forse sono quelli più conosciuti dagli stranieri. Infatti, a me piace molto cucinare e anche mangiare.

[aprend. ital.]: Me encanta la idea de las recetas, yo también adoro descubrir nuevas comidas porque es una forma de aprender algo nuevo sobre las tradiciones y las costumbres de un país. Así que me parece muy buena idea mandarnos también recetas en nuestras letras... Sé que la mayoria de los extranjeros cree que la comida italiana solo es pasta y pizza pero te puedo aseguraría que no es así...jejejejeje...y espero que lo puedas comprobar con las recetas... (pareja 2, B2, GE).

En conclusión, la comunicación intercultural que se manifiesta en el e-tándem representa un trampolín hacia el conocimiento mutuo y fomenta el desarrollo de la interculturalidad, pero no nos permite ver hasta qué punto estas 'actitudes' se convertirán, en la práctica, en 'comportamientos'.

La información relacionada con los usos pragmáticos de la lengua, es decir, con la 'cultura' con 'c' minúscula, se refiere sobre todo a fórmulas de saludo, de disculpa, de cortesía, a la adecuación de registro y al uso de algunas expresiones idiomáticas. Veamos a continuación algunos ejemplos:

Saludos:

[aprend. ital.] ¡Espero tu respuesta! ¡Hola!

[revisor esp.] La parola 'hola' si utilizza soltanto per salutare una persona all'inizio di una conversazione, ma a la fine si usa: 'adiós', 'hasta luego', ma mai 'hola'. (Pareja 2, A1, GE)[4].

4 Como hemos explicado anteriormente, los aprendientes podían brindar retroalimentación tanto en su L1 como en la LM. En el segundo caso hemos mantenido la interlengua original, sin intervenir en los errores presentes.

[aprend. esp.] Fino presto!
[revisor ital.] "Fino presto" no existe en italiano! Se dice "A presto! Ciao!" (Pareja 1, A1, GE).

[revisor ital.] 'A dopo!' se dice cuando alguien sabe que va a encontrar/hablar muy pronto a la persona que está saludando, por ejemplo dentro de 5 minutos o antes de mañana. En cambio, en este caso tienes que usar 'A presto!' (Pareja 3, B1, GE).

Disculpas:
[aprend. ita] Tengo una duda gramatical: cuando preguntas algo a alguien y le dices 'pérdon' o 'disculpe' ¿puedo preguntarle una información?
[revisor esp.] Si possono dire entrambe, le due espressione sono corrette: 'perdón', 'perdone', 'disculpe'. (Pareja 2, A2, GE).

[aprend. ita] Excúsame, pero no tengo ninguna foto de mi casa
[revisor esp.] Mejor 'perdóname' o 'perdona'. (Pareja 1, A1, GC).

Cortesía:
[aprend. ita] Yo y mis amigos queremos hacer una parrillada en un campo cerca del lago.
[revisor esp.] È meglio dire 'Mis amigos y yo'; se dici 'yo' prima di 'mis amigos' in Spagna ti diranno che 'el burro siempre va delante', cosa che vuole dire che l'asino sempre va prima, come nei carri, e ti scherzeranno). (Pareja 2, A1, GC).

[aprend. ita] [...] el año pasado yo y mi novio visitamos el sur de España en coche llegando hasta Cádiz
[revisor esp.] 'mi novio y yo': per cortesia si scrive prima l'altra persona e si mette se stesso alla fine. (Pareja 3, B1, GE).

[aprend. esp.] Infine, sono stata veramente occupata perchè il mio ragazzo ed io ci compriamo una macchina, e pare che i passi a seguire non finiranno mai!
[revisor ital.] Está bien, pero 'io e il mio ragazzo' suena más normal. (Pareja 2, B2, GE).

Adecuación de registro:
[aprend. esp.] Ciao bella!! (questa espressione è molto tipica in Italia, vero??)
[revisor ital.] ¡Sí!!!! Se usa muchísimo, pero solo entre los jóvenes. (Pareja 2, A1, GE)

[aprend. esp.] Cordiale saluti.
[revisor ital.] 'Cordiali', ma è un po' troppo formale. È meglio se usi 'ciao', 'a presto'. (Pareja 3, A2, GC).

[aprend. esp.] carta formal: Egregio Signor Romani, gli scrivo per chiedergli…
[revisor ital.] 'le scrivo per chiederle': acuérdate de que 'tratar de usted' en italiano se dice 'dare del lei' y se usa el femenino de los pronombres, incluso si hablas con un hombre.
[aprend. esp.] [...] Atentamente

[revisor ital.] Existe en italiano 'attentamente', pero al final de una carta no tiene sentido: se usa 'Cordialmente'. (Pareja 3, B1, GE).

Expresiones idiomáticas:

[aprend. esp.] La mia famiglia sta bene: ora, mia mamma lavora il pomeriggio; mio fratello non sta lavorando, solamente si allena con la piroga; mio papà ha divorziato un'altra volta; e mia sorella… non lo so, lei ha diciasette anni! Sta crescendo e io penso che è confusa! In España si dice 'está en la edad del pavo'. (Pareja 1, A1, GC).

[aprend. esp.] Ah!! Come si dice? Forza e 'imbocca il lupo per i tuoi esami!
[revisor ital.] Gracias por tu deseo de buena suerte! Se dice 'in bocca al lupo' y se responde 'Crepi il lupo!'
[aprend. esp.] ¿'Crepi il lupo' es la respuesta a 'forza ed in bocca al lupo', o es la manera que utilizáis vosotros en la región donde vives?
[revisor ital.] Sì, in italiano dire "in bocca al lupo", presuppone che la persona interessata risponda "crepi il lupo" ¡Si usa in tutta l'Italia! (Pareja 2, A2, GE).

Es interesante reseñar, como ejemplo del proceso de concienciación lingüística y cultural, también un comentario sobre la variedad diatópica del español que una aprendiente italiana le hace a su compañera española, cuya respuesta nos parece muy correcta y acertada, ya que apunta a erradicar una percepción errónea de una variante del español:

[aprend. ital.] [...] me he dado cuenta de que cometo bastantes errores porque cuando hablo con mis amigas de Sudamérica me he acostumbrado a que ellas entienden aunque no hable correctamente y esto no es bueno... Y luego además, por ejemplo me he dado cuenta que ellos utilizan los verbos al pasado y no en todos los modos en que los usan los españoles... quiero decir, a nivel coloquial... no lo sé, ¿te has dado cuenta de esto?
[revisora esp.] Quello che dici sullo spagnolo del Sudamerica è vero, molte volte usano dei tempi verbali che in Spagna non si usano però va bene! Ad esempio in Argentina usano il 'vos' e usano molto il 'pretérito perfecto simple' quando noi usiamo il 'compuesto' però è accettato e corretto. A volte dici parole che in Spagna non si usano, però è giusto! Se vuoi dalle prossime email in spagnolo ti dico come direi io le cose in un altro modo, così vedi le differenze! (Pareja 3, B1, GE).

Estos ejemplos representan, a nuestro modo de ver, auténticas 'píldoras' para el desarrollo de la competencia intercultural y, si queremos, también 'sensores' de alguno de los 'fallos' interculturales que más llaman la atención de los nativos, los cuales, en su rol de revisores, señalan las convenciones sociales de sus respectivas culturas 'en contexto', es decir, a medida que van apareciendo en los textos de sus compañeros. Es éste el aspecto que más favorece la asimilación de los usos pragmáticos de la lengua, junto con una retroalimentación personalizada que es, al mismo tiempo, una clave de lectura contrastiva que se manifiesta

de manera explícita a través de la reflexión metalingüística. Por supuesto no es sistemática, ni exhaustiva, pero se genera de una interacción auténtica entre personas pertenecientes a sistemas culturales distintos y esto es lo que, en nuestra opinión, facilita su percepción, elaboración e interiorización.

CONCLUSIONES

Si por un lado la gran cantidad de información relacionada con la 'Cultura' frente a la escasa información relacionada con la 'cultura' identificada en el corpus refleja la curiosidad recíproca de conocerse, por otro determina que el conocimiento de las respectivas culturas se quede en un nivel bastante superficial; asímismo, si por un lado un buen nivel de tolerancia (¿o de escasa atención?) hacia los errores pragmáticos no compromete la eficacia comunicativa del intercambio, tal vez debido a la alta intercomprensión entre los dos idiomas, por otro impide que quien los comete tome conciencia de ellos. Sin duda el e-tándem favorece una transmisión más auténtica de los contenidos culturales, aunque la escasa presencia de información relacionada con la 'cultura' en la retroalimentación de los participantes sugiere la necesidad de ofrecerles estímulos para que se fijen más en los aspectos pragmáticos de la comunicación. Una propuesta en esta dirección son actividades de reflexión que, por ejemplo, prevean preguntas como: *¿te has fijado en la fórmula/expresión que tu compañero ha utilizado para... llamar la atención/pedir disculpas/expresar su desacuerdo/hacer-contestar a un cumplido, etc., ¿te parece adecuada? Y tú ¿cómo la formularías en tu lengua materna? ¿Sabrías decir lo mismo en tu lengua meta? Si no lo sabes o no estás seguro, ¿por qué no se lo preguntas a tu compañero?* Tareas de este tipo contribuirían a aumentar el potencial del tándem como recurso para el desarrollo de la competencia intercultural a través de procedimientos que se basan en la verbalización de las funciones sociales del lenguaje, que, de esta forma, se convertiría en auténtico vehículo de 'cultura' además que de 'Cultura'.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez González, Severina. *La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 9. 5 (2011): 40-56.

Antón, Marta y Frederick J. Dicamilla. *Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom*. The Modern Language Journal 83. 2 (1999): 233-247.

Bennet, Milton J. *Principi di comunicazione interculturale*. Milano: Franco Angeli, 2002.

Brooks, Frank B. y Richard Donato. *Vygotskyan approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks*. *Hispania* 77. 2 (1994): 262-274.

Byram, Michael y Michael Fleming. *Language Learning in Intercultural Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Canale, Michael y Merrill Swain. *Theoretical Bases of Communicative Approaches toSecond Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics* 1. 1980: 1-47.

Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Anaya, 2002.

Guerrero, María. C. M. de y Olga S.Villamil. *Social-Cognitive Dimensions of Interaction in L2 Peer Revision*. *The Modern Language Journal* 78. 4 (1994): 484-496.

—, *Activating the ZPD: mutual scaffolding in L2 peer revision*. The Modern Language Journal 84. 1 (2000): 51-68.

Hehmann, Georg y Donatella Ponti Dompé (eds.). *Apprendimento autonomo delle lingue in tandem*. Torino: Trauben, 2003.

Iglesias, Isabel. *Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 2005.

Oliveras Vilaseca, Ángels. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. *Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen, 2000.

Spencer-Oatey, Helen y Peter Franklin. *Intercultural Interaction*. *A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire (UK): Palgrave Macmillan, 2009.

Stickler, Ursula y Tim Lewis. *Aprendizaje tándem y competencia intercultural*. *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tandem: Principios, estrategias y experiencias de integracion*. Eds. Ana Ojanguren Sánchez y Margarita Blanco-Hölscher. Oviedo: Universidad de Oviedo, 2006. 90-102.

Swain, Merrill y Sharon Lapkin. T*ask-based second language learning: The uses of the first language*. Language Teaching Research 4. (2000): 251-274.

Trujillo Sáez, Fernando. *En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua*. Porta Linguarum 4. (2005): 23-39.

Turnbull Miles y Jennifer Dailey-O'Cain. *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters, 2009.

Van Ek, Jan. *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe, 1986.

Villamil, Olga. S. Y María C. M. de Guerrero. *Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behaviour*. Journal of Second Language Writing 5 1 (1996): 51-75.

Vygotskij, Lev Semenovič. *Pensiero e linguaggio: ricerche psicologiche*. Bari: Laterz, 1998.

Woodin, Jane. *Incoraggiare la competenza interculturale nell'apprendimento in tandem*. Apprendimento autonomo delle lingue in tandem. Eds. Georg Hehmann y Donatella Ponti Dompé. Torino: Trauben, 2003. 47-51.