EL PROYECTO «*¿QUÉ TAL?*»: LA DEBILIDAD DEL NATIVO EN PROGRAMAS *E-TANDEM*

NURIA FERNÁNDEZ QUESADA
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

RESUMEN

En el curso académico 2012-2013 nace el proyecto «¿Qué tal?» email tandem entre alumnos del primer curso de Traducción de la Universidad Pablo de Olavide y alumnos de diferentes universidades norteamericanas. El principal objetivo es fomentar la práctica autónoma de lectoescritura en L2 y la reflexión sobre los códigos lingüísticos y pragmáticos de la L1 y la L2 mediante la corrección de errores. En línea con trabajos anteriores (Appel, 1999; Appel y Mullen, 2000 y 2002; Appel y Gilabert, 2002; Braun, 2006; Muñoz Vicente, 2013; Schenker, 2012; Ushioda, 2000), el presente estudio parte de los principios axiomáticos de autonomía y reciprocidad para detectar los puntos débiles del tándem a distancia. El uso de una comunicación meramente virtual, los diferentes grados de motivación intrínseca e instrumental dentro de las parejas de tándem y el dominio insuficiente de la lengua nativa, incluso en alumnos de marcado perfil lingüístico, se revelan como principales obstáculos.

Palabras clave: tándem, tándem electrónico, corrección de errores, motivación, conciencia lingüística.

ABSTRACT

The "Qué tal?" email tandem project was implemented in 2012-2013 within the Translation and Interpreting Degree in English at Pablo de Olavide University (Seville, Spain). The project aimed at providing future translators of English and North American students with a realistic, self-guided learning context to improve their reading and writing skills. Error detection and feedback on mistakes were at the centre of the task. As in previous studies (Appel, 1999; Appel y Mullen, 2000 y 2002; Appel y Gilabert, 2002; Braun, 2006; Muñoz Vicente, 2013; Schenker, 2012; Ushioda, 2000), this paper analyses how the principles of autonomy and reciprocity operate as the project faces a series of challenges. The ultimate goal is to discuss the shortcomings of e-tandem exchanges when they rely on participants' motivation and their command of the native language.

Keywords: e-tandem, peer-to-peer feedback, motivation, language awareness.

1. INTRODUCCIÓN

En pleno siglo XXI, la adquisición de una base sólida en lengua y cultura extranjeras sigue presentando grandes desafíos a la educación superior. De la figura del docente ya no se espera que se limite a verter información lingüística en el aula, sino que cree oportunidades estimulantes en las que el alumnado experimente y genere discurso auténtico en la lengua meta (McDonald, 2003: 455). Durante las dos últimas décadas, varias universidades europeas (Sheffield, Fontys Hogescholen Sittard, Salamanca, Bochum, Oviedo…) han venido implantando programas de aprendizaje de lenguas en tándem, en los que dos hablantes de diferente lengua nativa cooperan para mejorar sus destrezas en la lengua extranjera y sus conocimientos sobre la cultura meta en un contexto realista. El tándem está abierto a entornos virtuales y presenciales; a comunicación asíncrona o sincrónica; y, habitualmente, no tiene coste alguno, o es mínimo, factores que explican su creciente popularidad.

Hasta principios de los 90, el tándem se asociaba con encuentros presenciales (Brammerts y Calvert, 2003). Numerosos programas universitarios siguen manteniendo esta modalidad, aunque el desarrollo de las TIC ha dado origen a nuevas fórmulas que han dado proyección mundial del *tandem learning*, de interés minoritario antes de la revolución de Internet (Lewis, 2005). Actualmente, el avance del Computer Assisted Language Learning (CALL) y de los aparatos electrónicos portátiles, como los teléfonos inteligentes, permiten a las parejas de hablantes comunicarse de forma sincrónica y asíncrona mediante chats, video llamadas, e email, whatsapp, etc., sin necesidad de compartir un lugar de residencia.

Durante el curso 2012-2013 se puso en marcha el proyecto *«¿Qué tal?» email tandem* en la Universidad Pablo de Olavide. Este proyecto piloto ofrecía la oportunidad de intercambio lingüístico por email a alumnos del Grado en Traducción e Interpretación de Inglés y a alumnos norteamericanos de diversas universidades. A continuación, se analizan los obstáculos encontrados durante la implementación del proyecto, los beneficios obtenidos por los alumnos y las mejoras pueden introducirse en el programa.

2. *¿QUÉ TAL?* E-TANDEM

2.1. Descripción y metodología

El proyecto «¿Qué tal?» se integra en la asignatura «Lengua B1 (Inglés)», asignatura de 9 créditos ECTS obligatoria para los alumnos de primer curso del grado en Traducción e Interpretación de inglés. El programa está orientado a la adquisición de un nivel B2 dentro del MCERL. La evaluación de las destrezas comunicativas es continua y las tareas de escritura contribuyen en un 20% a la nota final.

Para poner en marcha el proyecto, se formaron 25 parejas de alumnos de dicha asignatura y de alumnos norteamericanos de distintas universidades y grados[1] que no compartían asignaturas de lengua, no se conocían entre sí, no estaban sujetos a ningún tipo de supervisión y no recibían créditos por participar en el proyecto.

El «¿Qué tal?» *e-tandem* fue concebido como una práctica de lectura y escritura informal destinada a fomentar la conciencia lingüística y cultural a través de la expresión escrita. La experiencia piloto en 2012-2013 tuvo una duración de dos meses, y, en el caso de los alumnos españoles, se exigió la entrega de portafolio, valorado en un 2,5% de la nota final.

Atendiendo al principio de reciprocidad[2], cada pareja debía mandar un mínimo de 4 correos electrónicos en cada lengua (L1 y L2) de 150 o más palabras. De los participantes se esperaba que reflexionaran de forma correctiva sobre la importancia de la forma y el contenido en la escritura, por tanto, debían detectar y corregir los errores cometidos por sus parejas en la L2. Con el fin de que diseñaran sus propias estrategias y se implicaran aún más en el proceso (Morley, 2006), no se les dieron instrucciones sobre lo minuciosas que debían ser las correcciones o en qué aspectos debían centrarse. Tampoco se les indicó qué lengua debían utilizar en sus comentarios. Con ello se pretendía comprobar la motivación de los alumnos para escribir en la L2. Como argumenta McPartland (2003: 200), el conocimiento pasivo de la lengua extranjera es mayor que el activo y, por tanto, los estudiantes pueden tener la necesidad de sentirse productores de la lengua no nativa antes que meros receptores durante el intercambio.

Para facilitar la comunicación, se les proporcionó una lista de posibles temas, pero se les dio libertad para hablar de aquello que les resultara estimulante. El objetivo primordial era fomentar la toma de decisiones y la autonomía, segundo pilar del *tandem learning* (Little, 2003), con el fin de optimizar los resultados (Brammerts and Calvert, 2003).

Obtener un registro fiable de la interacción de los participantes como corpus de análisis es uno de los caballos de batalla tradicionalmente asociados a la investigación en el campo del tándem por correo electrónico (Appel y Mullen, 2000; Appel y Gilabert, 2002; Appel y Mullen, 2002). Para evitar en la medida de lo posible los problemas habituales (olvidos en el envío de copias a los coordinadores, duplicados, copias de correos desorganizadas, manipuladas, no fechadas, etc.) se exigió a los alumnos españoles la entrega de portafolio electrónico e impreso. La versión electrónica constituiría una herramienta válida para la evaluación y la investigación futura (Shin, 2013). La versión impresa permitiría a los alumnos ser más conscientes de su progreso y de la importancia de la forma.

2.2. Dificultades metodológicas

Varios obstáculos surgieron durante la puesta en marcha del tándem «¿Qué tal?». En primer lugar, muchos voluntarios norteamericanos no llegaron a mantener correspondencia con los españoles, o bien su aportación fue irrelevante. Este hecho confirmó la teoría de que, cuando uno de los grupos no es lo suficientemente homogéneo o no cuenta con un coordinador, a los participantes les cuesta mantener el entusiasmo y compromiso iniciales (Strobl y Caracho, 2006).

En segundo lugar, los alumnos no siempre se atuvieron a la norma de responder en menos de dos días. Asimismo, las correcciones no siempre fueron sistemáticas: a veces, un mismo participante efectuaba comentarios, otras, simplemente corregía los errores. A veces, se adjuntaban correcciones, otras, se olvidaban y se enviaban con posterioridad, etc.

Especialmente significativa fue la variable duración de los intercambios que, en muchos casos, se extendió más allá de las 8 semanas originalmente establecidas. Afortunadamente, esta demora no solo estaba relacionada con la lentitud de respuesta de las parejas. Una lectura atenta de los portafolios revela que algunos participantes mantenían contacto fuera de la actividad (vía Facebook, chat, Skype o whatsapp), por lo que el correo electrónico dejaba de ser la principal vía de comunicación. Este hecho resalta la dimensión afectiva del tándem por email y cómo esta juega un papel importante en «fostering the development of learner autonomy through the reciprocity on which successful tandem learning is founded» (Ushioda, 2000: 121).

Con el fin de acotar un corpus de trabajo lo más fiable posible, de las 25 parejas originales, solo se seleccionaron 10 portafolios que cumplían con los criterios mínimos establecidos: 1) 4 emails en cada una de las lenguas; 2) correos en L2 de un mínimo de 150 palabras; 3) correcciones a la producción de la pareja tándem en L2.

3. RESULTADOS

Puesto que el «¿Qué tal?» se concibió fundamentalmente para el desarrollo de la competencia escrita en la L2, los datos analizados se han extraído exclusivamente de la producción en dicha lengua. La figura 1 refleja la actividad de las 10 parejas de tándem seleccionadas y el tipo de *feedback* empleado. En todos los casos, los alumnos españoles iniciaron la comunicación en inglés y los norteamericanos enviaron las primeras correcciones.

Inicialmente, se esperaba identificar tres tipos de *feedback* señalados por McPartland (2003): «positive feedback», «expansionist feedback» y «corrective feedback». Sin embargo, los resultados del tándem arrojaron una clasificación más detallada. Cada intercambio presenta uno o más tipos de corrección que se han marcado con un punto en la tabla y que se han clasificado como sigue:

- C0: no corrección.
- C1: algunos errores no detectados (más de 3 errores en emails de más de 150 palabras o cualquier error en emails de menos de 150 palabras).
- C2: errores detectados y corregidos, sin explicación añadida.

- C3: sobrecorrección.
- C4: errores corregidos y comentados. La letra "E" aparece en la columna C4 cuando los alumnos envían sus comentarios en inglés. La letra "S" responde a comentarios en español.

El tipo C1 suele aparecer combinado con C2 y C4 cuando los alumnos efectúan correcciones pero dejan pasar errores. Los tipos C0 y C1 coinciden si los participantes no proporcionan *feedback* aun siendo necesario. Cuando la corrección no es necesaria, se marca la casilla C0.

La parte inferior de la tabla muestra el tipo de corrección más frecuentemente usado por las parejas de tándem en cada intercambio. Apenas se registran casos en los que los alumnos no proporcionaron correcciones cuando eran necesarias (patrón C0+C1, ilustrado por Shawn y Erica). El tipo C4 debería haber sido el predominante, pero lo más frecuente es la alternancia entre los tipos C4 y C2. El C2 aumenta hacia el último intercambio, por el contrario, el uso del C4 es mayor en los intercambios 1 y 2, y muestra una tendencia descendente en los dos últimos. En general, lo más frecuente es la combinación C1+C4 y C2+C4. La cantidad de correcciones precisas (casos en los que el modelo C2 y el modelo C4 aparecen aislados) es muy pequeña, pero más alta en el modelo C2.

TANDEMS		INTERCAMBIO 1					INTERCAMBIO 2					INTERCAMBIO 3					INTERCAMBIO 4				
		C 0	C 1	C 2	C 3	C 4	C 0	C 1	C 2	C 3	C 4	C 0	C 1	C 2	C 3	C 4	C 0	C 1	C 2	C 3	C 4
1	SARA (a)		•			E		•			E		•	•				•			E
	KARA		•			S		•			S			•				•	•		
2	CARMEN					S		•			E			•					•		
	COURTNEY			•					•				•			S		•	•		
3	JULIA		•			E					E		•			E		•			E
	ELESA					E/S		•			E		•			E		•			E
4	PALOMA			•				•			E			•					•		
	ERICA	•					•	•				•					•	•			
5	ROCÍO (a)		•	•				•	•				•	•				•	•	•	
	JESSICA		•	•	•			•	•				•	•					•		
6	CONSO		•			E		•			E					E		•			E
	SARA (b)					E		•			E		•			E		•			E
7	ROCÍO (b)		•			S					S					S			•		
	ROBERT					S		•			E					E					E
8	MÓNICA		•			S		•			S		•			S		•			S
	CASEY		•	•				•	•				•	•				•	•		
9	CARLA		•			E		•			E					E	•				
	SHAWN	•	•				•	•				•	•				•	•			
10	ANA		•	•			•					•						•	•		
	SOFI		•			E		•	•				•			E		•			E
TOTAL	C0	2					3					3					2				
	C1	13					15					10					14				
	C2	6					5					8					10				
	C3	1					0					0					1				
	C4	12					12					10					9				

Figura 1.

Sorprende comprobar que los participantes no siempre siguieron los modelos de corrección de sus parejas. En el caso del modelo C4, solo hay dos casos de perfecta reciprocidad (tándemes 3 y 6). En el tándem 7, Rocío(b) sigue el modelo C4 de su tándem, excepto en el último intercambio. En cuanto al tipo C2, el tándem 5 es el mejor ejemplo de reciprocidad. La motivación de los participantes en los tándemes 5, 6 y 7 también se refleja en una mayor producción en L2, tal y como muestra la figura 2:

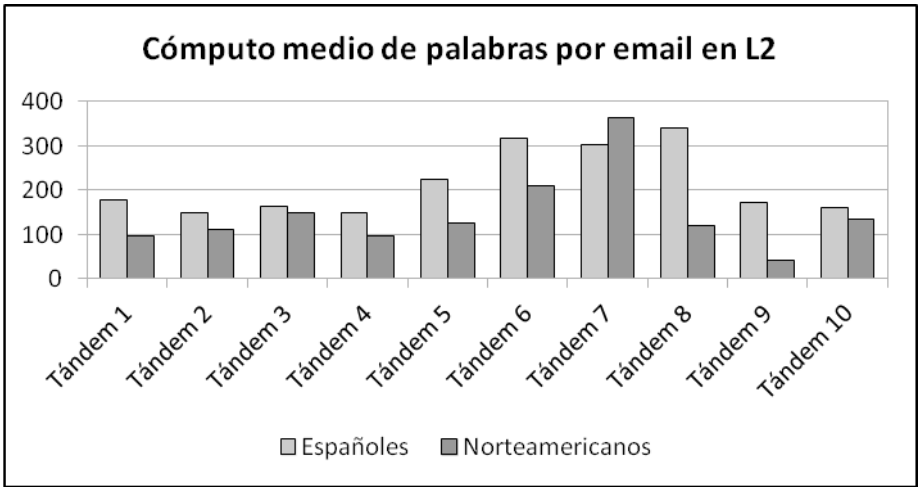

Figura 2.

La figura 3 compara la media de palabras dentro de cada tándem. Los españoles siempre escribieron emails más largos (exceptuando el tándem 7) y todos cumplieron con el requisito de escribir un mínimo de 150 palabras por email, a excepción de Carmen y Paloma (tándems 2 y 4), que escribieron una media de 148 palabras en L2. Por el contrario, solo tres norteamericanos (tándems 3, 6 y 7) excedieron el mínimo de 150 palabras. Esta tendencia muestra una mayor motivación de los alumnos españoles para practicar la escritura en lengua extranjera. La hipótesis se confirma si se comparan los porcentajes de la lengua de preferencia (L1 o L2) a la hora de enviar comentarios (modelo de corrección C4):

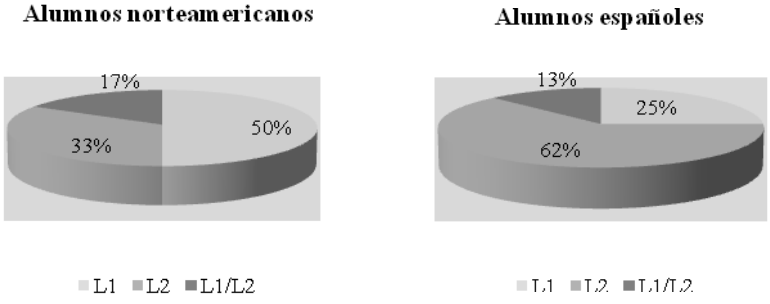

Figura 3.

El 62% de alumnos españoles, frente a un 33% de norteamericanos, eligió la L2 para escribir sus comentarios. Un pequeño porcentaje alternó L1 y L2, y solo un individuo (Elesa, tándem 3) usó ambas lenguas a la vez en un mismo intercambio.

Los beneficios de usar tanto la L1 como la L2 se pueden observar en el tándem 6, en el que la alumna española copia en sus comentarios el fraseo y las expresiones en inglés del feedback que genera su compañera («it sounds better to say…», «this works but…», «your writing would flow better if you said…»).

4. CONCLUSIÓN

La primera edición del proyecto «¿Qué tal?» reveló algunas áreas problemáticas dentro del tándem vía correo electrónico. En primer lugar, el estudio muestra una correlación entre la mayor autonomía de uno de los grupos participantes (norteamericanos) y su menor grado de implicación y reciprocidad. Por el contrario, existe mayor motivación cuando el tándem se halla integrado en el programa de una asignatura concreta y los alumnos reciben algún tipo de crédito por su participación. En efecto, los españoles mostraron una mayor regularidad en la correspondencia, generaron emails más extensos, correcciones más detalladas y más comentarios en L2 sobre los errores de sus compañeros. Para ellos, la actividad era obligatoria y tenían la oportunidad de intercambiar opiniones sobre la misma y consultar a su tutora. Además, como alumnos de primer curso de Traducción e Interpretación, presentaban un perfil de clara orientación lingüística, si bien su dominio aún insuficiente de la lengua materna tuvo una incidencia directa en los resultados prácticos del tándem, con tan solo un 25% de correcciones realizadas con precisión (modelo C4).

Como forma de mejorar el programa, pueden adoptarse varias medidas que pasan por establecer un convenio con otra institución de enseñanza superior. Seguramente, una doble coordinación española-norteamericana habría jugado un papel decisivo a la hora de estimular un intercambio regular de emails y una mayor reciprocidad entre las parejas.

Con todo, el proyecto cumplió su cometido desde una perspectiva pragmalingüística y hay evidencias de que la dimensión afectiva del

tándem (intereses comunes, edades similares, etc.) logró mantener a los participantes conectados fuera del proyecto.

En un escenario en el que las oportunidades de estudio en el extranjero se ven limitadas por los recortes económicos, la formación en tándem reivindica su inclusión oficial en los planes de estudio como fórmula controlada y exitosa de intercambio lingüístico y cultural.

NOTAS

[1] A través del Centro Universitario Internacional de la Universidad Pablo de Olavide, se contactó con alumnos norteamericanos presentes en el campus. Por su parte, la organización Academic Programs International (API) aportó voluntarios que realizaban estudios en distintas universidades españolas.

[2] La reciprocidad se refiere a la contribución más o menos equitativa de ambos participantes. En la práctica, esto se traduce en dos condiciones: la primera, que los miembros del tándem tengan la oportunidad de: «to practice speaking and writing in their target language and listening to and reading text written by their native speaking partner» (Appel y Mullen, 2000: 292). Es decir se trata de dotar al no-nativo con un material de lectura auténtico y realista, escrito en un lenguaje coloquial y actual, que puede utilizar como modelo al escribir en la lengua extranjera. En segundo lugar, se espera del hablante nativo que proporcione información sobre los errores cometidos por el no-nativo, lo que redunda en una mayor conciencia lingüística, tanto en la lengua materna como en la lengua meta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Appel, M.C. 1999. *Tandem Language Learning by e-mail: some basic principles and a case study*. Dublin: Trinity College.

Appel, M.C., Mullen, T. 2000. "Pedagogical considerations for a web-based tandem language learning environment". *Computers & Education*, 34: 291-308.

Appel, M.C., Gilabert, R. 2002. "Motivation and task performance in a task-based web-based tandem project". *ReCALL*, 14/1: 16-31.

Appel, M.C., Mullen, T. 2002. "A new tool for teachers and researchers involved in e-mail tandem language learning". *ReCALL*, 14/2: 195-208.

Brammerts, H. 2003. "Autonomous Language Learning in Tandem: The Development of a Concept". En T. Lewis, L. Walker (Eds), 27-36.

Brammerts, H., Calvert, M. 2003. "Learning by communicating in tandem". En T. Lewis, L. Walker (Eds), 45-59.

Braun, A. 2006. "Experimentos en el *aprendizaje autónomo de lenguas por correo electrónico* en la Universidad de Guadalajara de Méjico". En A. Ojanguren Sánchez, M. Blanco Hölscher (Eds), 226-39.

Calvert, M. 1999. "Tandem: a vehicle for language and intercultural learning". *Language Learning Journal*, 19/1: 56-60.

Little, D. 2003. "Tandem language learning and learner autonomy". En T. Lewis, L. Walker (Eds), 37-44.

McDonald, K. 2003. "A Touch of… Class! Technology and Second/Foreign Language Education: Activities for the Classroom Teacher". *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des langues vivantes*, 59/3: 455-62.

McPartland, J. 2003. "Language Learning in Tandem via Email". En T. Lewis, L. Walker (Eds), 195-201.

Morley, J. 2006. "Incorporating peer assessment into tandem learning". *Language Learning Journal*, 33/1: 53-8.

Muñoz Vicente, B. 2013. *La atención a la forma en proyectos colaborativos de aprendizaje en línea*: *Corrección y análisis de errores entre pares en un intercambio tándem alemán-español*. Madrid: Universidad Nebrija, Facultad de las Artes y de las Letras.

Ojanguren Sánchez, A., Blanco Hölscher, M. (Eds) (2006). *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Shin, S.-y. 2013. "Developing a framework for using E-portfolios as a research and assessment tool". *ReCALL*, 25: 359-72.

Strobl, C., Caracho, J. 2006. "Informe sobre los experimentos de un proyecto piloto por correo electrónico con profesoras de alemán en prácticas en la Universidad de Coimbra". En A. Ojanguren Sánchez, M. Blanco Hölscher (Eds), 217-25.

Ushioda, E. 2000. “Tandem language learning via e-mail: from motivation to autonomy”, *ReCALL*, 12: 121-28.