



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ANGLOGERMÁNICA Y FRANCESA

TESIS DOCTORAL

**E- mail tándem y autonomía en el
aprendizaje del inglés en alumnos de
diferente capacidad**

Andrés Canga Alonso

Director: **Dr. Roberto A. Valdeón García**

Oviedo, 2006

A VICKY POR SU COMPRENSIÓN Y CARIÑO

La meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creativos, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es la de formar mentes que sean críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece.

Jean Petit-Senn

*If you study to remember, you will forget,
but, if you study to understand, you will
remember.*

Anonymous

CONTENIDOS

Agradecimientos	11
Introducción	13
Capítulo 1: Autonomía en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras	19
Introducción	21
1.1. Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras: Orígenes, desarrollo y definición del concepto	22
1.2. Autonomía y currículum	40
1.2.1. Aplicaciones pedagógicas del concepto	41
1.2.2. Uso apropiado de la lengua meta	47
1.2.3. Uso de la lengua escrita como herramienta cognitiva	50
1.3. Autonomía y docencia	61
1.4. Rol del Aprendiz Autónimo	70
1.5. <i>Marco Común Europeo de Referencia</i> y autonomía	74
1.6. El Porfolio Europeo de las Lenguas (PEL): Orígenes, características generales y objetivos pedagógicos	78
1.6.1. Orígenes del PEL y grado de desarrollo en España	79
1.6.2. Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL): Características	80
1.6.3. Objetivos del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)	81
Capítulo 2: E-mail tándem y autonomía del aprendiz	85
Introducción	87
2.1. Orígenes, definición y principios de la metodología tándem	87
2.2. Objetivos del aprendizaje en tándem	92

2.3. Aprendizaje intercultural y tándem	98
2.4. El desarrollo del tándem en el entorno de las TIC: <i>eTandem</i>	103
2.4.1. Autonomía del aprendiz en el entorno de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	103
2.4.2. El e-mail como herramienta pedagógica en el aula de idiomas	106
2.4.3. Orígenes y desarrollo del <i>eTandem</i>	110
2.4.4. Características del <i>eTandem</i>	113
2.4.5. Principios y objetivos del e-mail tándem	115
2.5. Integración del E-mail tándem en el currículum	118
2.6. Evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado	119
2.7. Función del docente en la metodología tándem	123
2.8. Función del aprendiz en la metodología tándem	130
Capítulo 3: Aplicación del e-mail tándem en la enseñanza del inglés en 4º de E.S.O.	133
Introducción	135
3.1. Características de los informantes	135
3.1.1. Características de los alumnos con dificultades de aprendizaje (DA)	136
3.1.2. Características de los alumnos sin DA	141
3.2. Metodología experimental	142
3.2.1. Características de la investigación-acción	143
3.2.2. El proceso de la investigación-acción	146
3.2.2.1. Técnicas basadas en la observación	152
3.2.2.2. Técnicas basadas en la conversación	155

3.2.2.3. La reflexión y el análisis de datos en la investigación-acción	159
3.2.2.4. Validez y fiabilidad de los datos en la investigación-acción	164
3.2.3. La investigación-acción aplicada al aula de inglés de 4º de E.S.O.	168
3.3. Objetivos de la investigación	179
3.3.1. Instrumentos para medir la consecución del objetivo 1	180
3.3.2. Instrumentos para medir la consecución del objetivo 2	181
3.3.3. Instrumentos para medir la consecución del objetivo 3	182
3.4. Distribución del trabajo y organización de las tareas	184
Capítulo 4: Resultados	189
Introducción	191
4.1. Grado de consecución del objetivo 1	193
4.1.1. Grado de consecución del objetivo 1 en los grupos 1 y 3	193
4.1.2. Grado de consecución del objetivo 1 en los grupos 2 y 4	202
4.1.3. Conclusiones	211
4.2. Grado de consecución del objetivo 2	220
4.2.1. Grado de consecución del objetivo 2 en los grupos 1 y 3	221
4.2.2. Grado de consecución del objetivo 2 en los grupos 2 y 4	227
4.2.3. Conclusiones	239
4.3. Grado de consecución del objetivo 3	244
4.3.1. Grado de consecución del objetivo 3 en los grupos 1 y 3	246
4.3.2. Grado de consecución del objetivo 3 en alumnos con y sin DA que elaboraron diario	257
4.3.3. Grado de consecución del objetivo 3 en los alumnos que no elaboraron diario (grupos 2 y 4)	263
4.3.4. Conclusiones	266

Capítulo 5: Conclusiones Finales	271
Referencias Bibliográficas	283
Anexo	307
Introducción	309
A. Diarios elaborados por alumnos con DA	310
B. Diarios elaborados por alumnos sin DA	314

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quisiera agradecer al **Prof. Dr. Roberto A. Valdeón García** su apoyo y ayuda incondicional y constante durante el periodo de la investigación, quien a pesar de las dificultades horarias derivadas de nuestro trabajo y mis vacilaciones iniciales, siempre hizo un hueco en su apretada agenda para asesorarme con sus sabios consejos. No quisiera olvidarme de **Helmut Brammerts**, uno de los padres del tándem, gracias a él, durante mi experiencia como *Erasmus en la Ruhr-Universität de Bochum* descubrí la citada metodología y gracias a sus consejos y los de **Mike Calvert** pude iniciar mi investigación.

El Colegio Dulce Nombre de Jesús (Dominicas de la Anunciata) de Oviedo representado en la figura de su directora y titular **Hna. M^a Jesús Arca Castañón** y la coordinadora del Dpto. de Lenguas Extranjeras **Doña M^a Fernanda Fernández Rodríguez** que apostaron por el proyecto desde sus orígenes, así como **Graham Davies** profesor de *Lancing College* (Inglaterra) con quien trabajo estrechamente desde septiembre de 2001, se merecen un reconocimiento por todo el apoyo que me brindaron para conseguir que el estudio llegase a buen puerto. Asimismo, quiero manifestar mi gratitud a todos los alumnos que tomaron parte en el estudio objeto de esta tesis, puesto que sin ellos esta investigación no tendría ningún fundamento.

Tampoco puedo olvidar a **Vicky**, por haber sido mi principal fuente de apoyo y estímulo, aún a pesar de haberle privado de mucho de su tiempo y a mis **padres** porque sin ellos seguro que no habría llegado a defender esta tesis doctoral.

Finalmente quiero dar las gracias a aquellas personas que me ayudaron con el soporte informático siempre que el ordenador me jugó una mala pasada y a todos los que me animaron a seguir en los momentos de mayor desilusión.

INTRODUCCIÓN

Ante el creciente interés suscitado en las últimas décadas por la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula de idiomas (Belisle 1996; Benson y Voller 1997; Little 1998 y 2003; Nagel 1999; Benson 2001; Benson y Toogood 2002), resulta necesario establecer una relación directa entre el citado fenómeno y el desarrollo de las teorías sobre autonomía de los aprendices, ya que, gracias a las TIC, el alumnado entra en contacto con materiales auténticos (Harmer 1983; Winnie 1996; Little 1997 y Nunan 1999) que le ayudarán en su proceso de adquisición de la lengua extranjera así como en su proceso de autonomía como aprendiz. Por ello, puede resultar de utilidad intentar recoger estas dos tendencias a través de un estudio empírico con estudiantes de secundaria tal como se intenta llevar a cabo en este trabajo.

Esta tesis doctoral comienza haciendo un recorrido histórico por las teorías sobre autonomía, desde sus orígenes en los años 80 amparadas por el Consejo de Europa e impulsadas por Holec (1981) cuya base científica se apoya en las teorías del constructivismo psicológico uno de cuyos máximos precursores fue Lev Vygotsky (1978) y que se han ido desarrollando tanto en Europa, gracias a la labor de numerosos autores entre los que podemos destacar por su relevancia a Little (1991, 1993, 1996, 1999 y 2000), Dam (1995 y 2000), Brammerts (1996 y 2003), Lewis (2003), Esch (1996 y 1997) y Sinclair (1996, 1997 y 2000), como en Estados Unidos, llegando su influencia hasta Hong Kong gracias al trabajo de investigadores como Benson (1995, 1996, 1997, 2001 y 2002), Nunan (1992b, 1997 y 1999), Littlewood (2002) o Pennycook (1997).

Con el primer capítulo intentaremos aportar algo de luz ante las sucesivas y numerosas definiciones sobre autonomía, que basándose en la famosa frase de Holec “to take charge of one’s own learning” (1981: 3), han llenado libros y han sido el centro de numerosas reuniones científicas en este campo en los últimos lustros. Así, aludiremos a las diferencias entre aprendizaje autodirigido y aprendizaje autónomo, las relaciones entre autonomía y control sobre el aprendizaje, la colaboración de aprendices entre sí (base del principio de reciprocidad fundamental en la metodología

tándem) y con sus profesores (relaciones de interdependencia), el papel del alumno en su proceso de aprendizaje y la nueva función del docente como profesor/asesor (Voller 1997; Brammerts, Calvert y Kleppin 2001 y 2003; Brammerts, Jonsson, Kleppin y Santiso Saco 2001 y 2003; Heimling 2001 y 2003; Stickler 2001 y 2003; Walker 2001 y 2003). Además se considerará la dimensión social del concepto de autonomía y la importancia de la reflexión en el proceso de aprendizaje, así como las estrategias que deben ser utilizadas para favorecer este proceso (Oxford y Leaver 1996; Cohen 1999; Gail 2000; Benson 2001; Oxford 2001; Wenden 2002 y Otto 2003). Concluiremos este capítulo, exponiendo la relación existente entre el *Marco Común Europeo de Referencia* y la autonomía de docentes y discentes en el aula de idiomas unido al uso del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) como herramienta para fomentar el aprendizaje autónomo a lo largo de la vida (*lifelong learning*).

En el segundo capítulo se llevará a cabo un análisis exhaustivo del tándem desde sus orígenes como medio de aprendizaje entre individuos cercanos al mundo universitario que desean aprender una lengua extranjera en contacto directo con un hablante nativo de las misma (Álvarez et al. 1996; Brammerts y Kleppin 2001; Brammerts y Calvert 2003 y Lewis y Stickler 2003), hasta llegar al e-mail tándem, que será la base de nuestro estudio empírico, desarrollado por Brammerts y Little (1996) para ser realizado por estudiantes universitarios y que, posteriormente y financiado por la Unión Europea, se aplicó a un grupo de alumnos en edad escolar en diferentes países europeos (Gläsmann y Calvert 2001).

El e-mail tándem tiene como fundamento el uso de las TIC, en concreto a través del e-mail, para poner en comunicación a estudiantes de diferentes lenguas maternas convirtiéndose el correo electrónico en un intercambio de información lingüística e intercultural (Little 1998 y 1999b; Schweinhorst 1998; Sönstengs 1999; Gonglewski et al. 2001 y Wolf 2001), por lo que, también, se analizará la relación entre el tándem y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (Byram 1997; Lewis y Stickler 2003).

El tercer capítulo pretende exponer el estudio basado en el e-mail tándem que se llevó a cabo durante los cursos académicos 2003-2004 y 2004-2005 con alumnos de 4º de E.S.O. de diferente capacidad del Colegio Dulce Nombre de Jesús (Dominicas de la Anunciata) de Oviedo, mostrando las características de cada grupo de informantes, posteriormente analizaremos los rasgos fundamentales de la investigación-acción (Lewin 1946, Kemmis y McTaggat 1988, Carr y Kemmis 1988, McKniff 1988, Pérez 1990, Elliott 1993, Wallace 1998, McKernan 1999, Benson 2001 y Latorre 2003), y su aplicación en nuestra práctica investigadora. Asimismo, se indicarán los objetivos que nos marcamos al comienzo del estudio y los instrumentos que se emplearon para medir su grado de consecución, para concluir aludiendo a cuestiones relacionadas con la organización del trabajo y la distribución de las parejas tándem, así como el tipo de tareas llevadas a cabo durante el periodo de investigación.

El cuarto capítulo analizará los resultados que se extraen del trabajo de los alumnos a lo largo del estudio. En primer lugar, daremos cuenta de los resultados que presenta cada uno de los grupos por separado atendiendo a los tres objetivos que se establecieron al comienzo del proyecto. Posteriormente, compararemos a los grupos entre sí, teniendo en cuenta las características de cada uno de ellos. Asimismo, se intentará enlazar el uso del diario (Walker 2001 y 2003) como elemento de reflexión sobre el trabajo realizado con el compañero a través del e-mail tándem y el Portfolio Europeo de las Lenguas que se espera sea el documento que refleje la competencia lingüística del discente y constituya la unión de los ciudadanos europeos a través de las diferentes lenguas y culturas de sus países miembros.

Finalmente, se expondrán las conclusiones que se desprenden del trabajo de los informantes tomando como referencia de los indicadores de cada uno de los objetivos de nuestra investigación. Asimismo, se indicarán posibles líneas de acción futuras con el objeto de continuar con la línea de trabajo puesta en marcha con nuestra investigación.

CAPÍTULO 1

AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE
LENGUAS EXTRANJERAS

Introducción

Con este primer capítulo se pretende analizar el tratamiento que se ha venido dando al concepto de autonomía partiendo de las ideas esbozadas por el Consejo de Europa a finales de los años 70 e impulsadas en sus orígenes por Henri Holec (1981) que han dado paso a una corriente de opinión muy influyente a nivel mundial en las últimas décadas.

Partiendo de estas teorías intentaremos analizar las sucesivas definiciones y redefiniciones del citado concepto que han ido surgiendo en Europa y Asia, así como las corrientes pedagógicas que se han desarrollado de forma paralela, propuestas por Oxford (1996 y 2001) y Chamot (1999), y que aluden a la necesidad del empleo de técnicas cognitivas que faciliten el autoaprendizaje.

Por otro lado, se hará mención a la importancia de la colaboración e interdependencia entre discentes y docentes para poder llevar a cabo un modelo basado en el aprendizaje autónomo que resulte eficaz para todos los individuos implicados en el mismo.

Este análisis nos conducirá a la redefinición de los roles en el aula, puesto que, como expondremos a continuación, el profesor ya no es el centro de poder, siendo el alumno quien asume una responsabilidad absoluta en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Como consecuencia de este nuevo papel que adopta el alumno, el docente se convierte en el asesor que le guía y aconseja en la consecución de los objetivos que el propio discente se marca al comienzo del curso.

Para concluir con este capítulo relacionaremos todas las teorías y principios expuestos con las últimas directrices marcadas por el Consejo de Europa dentro del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER).

1.1. Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras: Orígenes, desarrollo y definición del concepto.

Cualquier estudio que se realice sobre autonomía en el aprendizaje debe recurrir ineludiblemente a la siguiente cita:

Autonomy is the ability to take charge of one's own learning [...] to have, and to hold, the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning, i. e.:

- determining the objectives;
- defining the contents and progressions;
- selecting methods and techniques to be used;
- monitoring the procedure of acquisition of properly speaking (rhythm, time, place, etc.);
- evaluating what has been acquired. (Holec 1981: 3)

Como se desprende de la propia definición, la autonomía es un proceso complejo mediante el cual, el alumno tendrá que ser capaz de asumir una responsabilidad total en su proceso de aprendizaje tomando parte en todas las decisiones que influyan en su proceso de adquisición de la lengua meta.

Esta afirmación parte de las directrices del Consejo de Europa en 1971 que fueron llevadas a la práctica por los investigadores del CRAPEL (Centre de Recherches et d' Application en Langues) de la Universidad de Nancy en Francia, siendo su principal precursor Yves Châlon al que se considera uno de los padres de la autonomía en el aprendizaje de lenguas. Châlon falleció en 1972 y Henri Holec recogió su legado para presentar sus ideas y logros al resto de la comunidad internacional.

La definición de Holec con la que abrimos este capítulo se ve apoyada por las teorías psicológicas de Carl Rogers (1980) en su reflexión sobre los tipos de aprendizaje (significativo y no significativo). Según este autor para que el aprendizaje sea significativo y, por consiguiente, útil y provechoso para los discentes es necesario que los mismos tomen parte activa en el mismo, es decir, que el estudiante perciba que el tema es importante para sus propios objetivos de estudio. Para suscitar este interés el alumno debe ser estimulado (*autoiniciarse*) desde el exterior para que así

pueda descubrir y evaluar lo que quiere saber y cómo puede llegar a alcanzar el objetivo que se propone.

Con la idea de favorecer la toma de decisiones por parte del alumno en su proceso de aprendizaje se ha intentado a lo largo de las últimas décadas elaborar una definición más exacta del concepto de autonomía. En esa línea Little, en uno de los primeros ejemplares escritos sobre autonomía, intenta definir lo que **no** implica el citado concepto en el aprendizaje de lenguas al afirmar:

Perhaps the most widespread misconception is that autonomy is synonymous with self-instruction; that is essentially a matter of deciding to learn without a teacher.[...] in the classroom context learner autonomy somehow requires the teacher to relinquish all initiative and control. This assumption has two principal sources. The first is a belief that autonomous learners make the teacher redundant [...] The second source is a belief that any intervention on the part of the teacher may destroy whatever autonomy that learners have managed to attain. [...] in relation to classroom learning [...] autonomy is something teachers do to their learners; in other words that it is a new methodology. Autonomy is a single, easily described behaviour. Autonomy is a steady state achieved by certain learners. (1991: 3 y 4)

Con estas cuatro falsas creencias sobre la autonomía en el aprendizaje de lenguas, Little pone de manifiesto los principales interrogantes que se han ido planteando los estudiosos del tema y que a partir de sus reflexiones han intentado explicar desde diferentes puntos de vista tanto sociales, como filosóficos y morales.

La primera de ellas propone un aprendizaje independiente y autodirigido en el que parece innecesaria la figura del profesor, puesto que como afirma Holec:

Autonomy means "independence" [...] being that of the learner who is left free to "consume" at will a prefabricated learning package, specifically a learner to whom educational materials are made available for him to use where and when he wishes, without the presence of a teacher. (1993: 7)

Una de las primeras consecuencias que trajo consigo esta propuesta, ya apuntada por Dickinson (1987), según la cual el aprendiz es totalmente independiente para utilizar los recursos donde y cuando más le convenga a sus intereses, fue el impulso de los centros de autoaprendizaje (*self-access*

centres) en universidades europeas, norteamericanas y también asiáticas. Con la implantación de estos centros se pretendía que los alumnos fueran capaces de ir responsabilizándose de su propio aprendizaje de forma independiente e individual a partir de los materiales que estaban a su disposición en el propio centro sin necesidad de la presencia activa de un profesor.

Con ello se produce un cambio en la organización del aula de idiomas pasando del modelo en el que el profesor es el principal impulsor del aprendizaje de sus alumnos, puesto que es quien posee el conocimiento de la lengua meta (*teacher-centred classroom*) a ser el discente el principal precursor de su proceso de aprendizaje (*learner-centred*).

Sin embargo, este nuevo modelo lleva implícita la necesidad de que el alumno esté familiarizado con las tecnologías de la información y la comunicación, puesto que la mayoría del material disponible se halla en formato electrónico (programas informáticos, vídeos, etc). Además debe tener claramente definidos los objetivos que desea alcanzar de forma independiente.

Tras las primeras experiencias surgen voces críticas de los principales impulsores de la autonomía a nivel mundial (Little 1991; Esch 1996; Benson 1997 y 2001), puesto que no existe una relación directa entre auto-instrucción y autonomía.

A raíz de esta controversia, estos mismos autores junto con otros investigadores del campo de la pedagogía (Oxford 1990 y 1996; Sinclair 1996 y Nunan 1999) comienzan a plantearse la nueva situación ante la que se encuentran los alumnos y también los profesores y tratan de definir de forma más concisa las características de los centros de autoaprendizaje así como los roles de profesores y alumnos dentro del nuevo marco que se intenta impulsar.

Por un lado, se considera útil y provechoso que los alumnos tengan libertad para ir modelando su forma de aprender lenguas extranjeras, pero, por otra parte, se observa que no todos desarrollan la misma capacidad para ponerla en práctica porque no dominan y, en algunos casos ni siquiera

conocen, técnicas cognitivas que les pueden llevar a obtener los resultados deseados. Nunan lo hace constar del modo siguiente:

Few learners are naturally endowed with the ability to make informed choices about what to learn, how to learn it, and when when to learn form the moment they enter a learning arrangement. They have to go through a process, often a lengthy process of learning how to learn, and they can usually only do this with the assistance of the teacher. (1999: 11)

Partiendo de esta opinión de Nunan y retomando la segunda parte de la definición de Little, parece claro que se da un cambio en la organización del aula, puesto que el alumno adquiere un protagonismo que hasta entonces no tenía y debido a ello el profesor podría quedar relegado a un segundo plano o incluso ser una figura a extinguir. Sin embargo, sigue jugando un papel importante en la formación de los alumnos, puesto que será el encargado de asesorar y orientar al discente para que pueda llegar a ser un aprendiz más autónomo.

Es en este momento cuando surge el concepto de *formación de los aprendices*¹ que tiene como base fundamental hacer que el alumno se familiarice con estrategias y técnicas que le permiten ser un aprendiz más eficaz y, por tanto, más autónomo e independiente. Así surgen estudios como los impulsados por Oxford (1990, 1996 y 2001) o Chamot (1999) que tienen como objetivo despertar en el alumno el interés por las mismas. Sin embargo, la formación del alumnado no es la única base para conseguir aprendices más autónomos con lo que se probaría como verdadera la tercera afirmación de Little sobre las falsas creencias relativas a la autonomía ya que, como veremos más adelante, la situación socio-política y los condicionantes psicológicos influyen de forma decisiva en el desarrollo de una metodología que pretenda impulsar la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras, por tanto, el término que nos ocupa no se puede definir teniendo en cuenta un único punto de vista sino desde diferentes ángulos.

¹ Traducción al castellano de los términos *learner training* y *learner development*.

La última falsa creencia sobre autonomía apuntada por Little es fácilmente refutable, ya que, como apuntamos con anterioridad, la autonomía no es algo innato en todos los alumnos y no implica que se adquiera una vez y para siempre sino que se suele adquirir de forma gradual, variando de unos aprendices a otros e incluso en un mismo aprendiz según la fase del proceso de aprendizaje en el que se encuentre. Así lo pone de manifiesto Sinclair al afirmar: “a steady state of true autonomy is probably unattainable [...] it varies in degree in individual learners according to a range of variables or conditions” (1996: 150). Por tanto, parece claro que no resulta sencillo poder definir un concepto con tantas connotaciones e implicaciones de ahí la dificultad que han tenido los investigadores del campo desde hace dos décadas.

En 1997 Benson, ante tanta variedad de opiniones, propone una aproximación al concepto, diferenciando entre tres tipos de autonomía aunque él mismo reconoce que, en algunos casos, estas tres aproximaciones se podrían solapar. Así habla de:

In ‘technical’ versions of learner autonomy, the concept is defined simply as the act of learning outside the framework of an educational institution and without the intervention of a teacher.

‘Psychological’ versions define autonomy as a capacity – a construct of attitudes and abilities – which allows learners to take more responsibility for their own learning.

Lastly, ‘political’ versions of learner autonomy define the concept in terms of control over the processes and content of learning. (1997: 19)

En primer lugar el concepto de autonomía se asocia con el aprendizaje que se propuso a los discentes en los orígenes de los centros de autoaprendizaje (*‘technical versions’*) ya que serán ellos mismos los que deberán fijarse los objetivos que desean alcanzar y los medios que utilizarán para intentar alcanzarlos partiendo de los materiales que existen en los centros mencionados. En 2001 el mismo autor intenta ahondar en este apartado y, a su vez, distinguir entre autonomía y aprendizaje autodirigido. Según su criterio, el concepto “autonomía” se puede definir como: “both the broad field of inquiry and the global capacity to exercise control over one’s own learning” (2001: 34). Aprendizaje autodirigido implica: “learning that is

carried out under the learners own direction, rather than under the direction of others” (2001: 34). Quizás la distinción más importante entre estos dos conceptos reside en que autonomía es “an attribute of the learner” y aprendizaje autodirigido “a particular mode of learning in which the learner makes the important decisions about content methods and evaluation” (2001: 34).

Por tanto, la autonomía puede ser considerada como una capacidad que posee el alumno en diferentes niveles, mientras que el aprendizaje autodirigido responde a cualquier actividad que puede llevar a cabo un alumno de una forma más o menos productiva de acuerdo con el grado de posesión de la misma.

Con esta distinción entre autonomía y aprendizaje autodirigido se considera que autonomía es una capacidad que posee el aprendiz y el aprendizaje autodirigido consistiría en la toma de decisiones globales sobre su proceso de aprendizaje que pueden ser más o menos efectivas en función del grado de autonomía que el aprendiz haya podido adquirir durante su formación. Con ello, el estudiante antes de enfrentarse a un aprendizaje totalmente independiente y autodirigido debe manifestar un cierto grado de control sobre su proceso de adquisición de la lengua meta. Para ello deberá seguir un modelo que le lleve a ser capaz de tomar decisiones claras y concisas y que abordaremos con detalle en el segundo epígrafe de este capítulo.

Por último, el aprendizaje autodirigido que se propone en los centros de autoaprendizaje se basa en el modelo positivista. Dicho enfoque propugna una adquisición más eficaz de la lengua meta a partir del descubrimiento y la validación de hipótesis que el propio alumno se formula, para poder llegar a extraer conclusiones sobre su proceso de aprendizaje. Esta concepción choca con la visión positivista tradicional que considera la figura del profesor como poseedor del citado conocimiento y a su vez transmisor del mismo para que sus discentes lo aprendan.

Benson coincide con esta nueva visión del positivismo y lo define del modo siguiente: “Positivism is essentially based on the assumption that

knowledge is a more or less accurate reflection of objective reality” (1997: 20). Según esta tesis, el conocimiento bien sea adquirido o se encuentre en fase de adquisición se halla dentro de la realidad objetiva. Por ello, el proceso de aprendizaje puede llevarse a cabo de dos maneras dependiendo del grado de conocimiento que se posea. Por un lado, “learning can consist simply on the transmission of knowledge from one individual to another” (2001: 20). Si nos atenemos a esta aproximación al concepto, se mantendrían las relaciones tradicionales profesor-alumno dentro del aula en las que la mente del aprendiz se entiende como “a container to be filled with the knowledge held by teachers” (1997: 20).

La segunda interpretación posible del término “positivismo” lleva implícita la noción de que “new knowledge is discovered through the ‘hypothesis-testing’ model” (1997: 20). El análisis del enfoque positivista nos lleva a admitir la existencia de patrones de aprendizaje por descubrimiento, donde el conocimiento que se pretende adquirir “is predetermined but withheld from the learners, in the belief that it will be more effectively acquired for the fact that it is ‘discovered’ rather than ‘taught’ (1997: 20).

Con esta alusión al positivismo entramos de lleno en la visión psicológica del aprendizaje autónomo. Para poder comprender todas las connotaciones del término autonomía desde el punto de vista psicológico hemos de recurrir a diferentes teorías. En primer lugar, Little (1991: 15-22) intenta aplicar la teoría psicológica del Constructo Personal de Kelly (1955) al aprendizaje autónomo. Partiendo de las ideas de Kelly cada individuo tendría una necesidad insaciable de buscar respuestas a numerosas preguntas que se formula a lo largo de su vida y le conducirán a crear su propia visión del mundo. Los constructos son las respuestas a todos los interrogantes que nos planteamos y a los que intentamos dar sentido tomando como referencia las vivencias y experiencias que acontecen a lo largo de nuestra vida. Además, constituyen un sistema puesto que están estrechamente relacionados, son bipolares e interaccionan entre sí. Por otro lado, suelen asociarse a la cultura o sociedad de la que son miembros y están sometidos a un proceso continuo de cambio.

Si aplicamos esta teoría al campo del aprendizaje, es lógico pensar que cada individuo lleva al aula su propio sistema de constructos que, por supuesto, varían de unos aprendices a otros. Por ello, el docente debe tenerlos en cuenta a la hora de plantear las tareas a desarrollar en el aula, para así evitar que se creen situaciones de conflicto con los alumnos que puedan influir negativamente en su aprendizaje. Por tanto, el profesor debe hacer ver a sus alumnos la importancia de los aspectos cognitivos y emocionales implícitos en cada una de las tareas que se les encomiendan, para así poder facilitar su desarrollo como aprendiz autónomo. Little lo presenta de la siguiente forma:

It is a fundamental claim of personal construct psychology, then, that learning will be facilitated, emotionally as well as cognitively, if learners can be brought to an understanding of their personal construct systems. [...] there is no assumption that this will always be easy to achieve or that successful learning will inevitably follow. Indeed, it is a common experience that attempts to make learners conscious of the demands of a learning task and the techniques with which they might approach it, lead in the first instance to disorientation and a sense that learning has become less rather than more purposeful and efficient. However, when the process is successful, it brings rich rewards. (1991: 20-21)

Benson coincide con esta visión de Little al afirmar:

When learning is a matter of adding information to an existing construct, it is likely to be relatively unproblematic. When new knowledge contradict existing construct systems, learning is likely to be more difficult and resistance may be encountered. Both in therapy an education, resistance is overcome by helping individuals to become aware of their existing personal constructs systems and gradually to assume control of their psychological processes. In education, this means helping learners to become more aware of their assumptions about learning and to assume control of their own learning processes. It is acknowledged that these processes can be arduous and disorienting for the learner, both cognitively and emotionally, and that they are not easily implemented where learners are not fully motivated to change. (2001: 37)

Por tanto, se debe animar y ayudar a los estudiantes para que asuman el control de sus aprendizajes aunque el proceso pueda ser arduo e incluso desconcertante.

Directamente relacionada con la teoría del Constructo Personal de Kelly se encuentran las visiones de Barnes (1976) sobre el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Barnes distingue entre dos tipos de conocimiento: *school knowledge* y *action knowledge*:

School knowledge is the knowledge which someone else presents to us. We partly grasp it, enough to answer the teacher's questions, to do exercises, or to answer the examination questions, but it remains someone else's knowledge, not ours. If we never use this knowledge we probably forget it. In so far as we use knowledge for our own purposes however we begin to incorporate it into our view of the world, and to use parts of it to cope with the exigencies of living. Once the knowledge becomes incorporated into that view of the world on which our actions are based, I would say that it has become "action knowledge". (1976: 81)

School knowledge es el conocimiento que alguien nos transmite, mientras que *action knowledge* implica el uso del conocimiento por parte del aprendiz de forma consciente y para los fines que estime oportunos. Little lo aplica al aprendizaje de lenguas extranjeras considerando que es más eficaz cuando se tiene en cuenta la experiencia previa y diaria de los aprendices y lo explica como sigue:

Similarly, there is plenty of evidence to suggest that foreign language learners make the fastest progress if their learning is firmly embedded in their everyday experience and the target language begins to enhance their sense of personal identity. (2003: 28)

Benson va más allá en sus apreciaciones al afirmar: "Action knowledge cannot be transmitted from teachers to learners. It can only be acquired through active involvement in learning" (2001: 38). Esta propuesta de Benson coincide con las de Nunan y Kohonen basadas en la hipótesis de la interacción para así propiciar una mejor adquisición de la lengua meta y que se puede definir de la forma siguiente:

The Interactional Hypothesis: Language is acquired as learners actively engage in attempting to communicate in the target language. The hypothesis is consistent with the experiential philosophy of "learning by doing". Acquisition will be maximized when learners engage in tasks that "push" them to the limits of their current competence. (Nunan 1999: 51)

Por otro lado, podemos relacionar estas definiciones de *school/action knowledge* con los conceptos de autonomía activa y reactiva que Littlewood define como sigue:

Proactive autonomy is the form of autonomy that is usually intended when the concept is discussed in the West. The key words are action-words: learners are able to *take charge of* their own learning, *determine* their objectives, *select* methods and techniques and *evaluate* what has been acquired [...]. In this way they *establish a personal agenda* for learning [...] which sets up directions in a world which they themselves have partially created.

For many writers, proactive autonomy is the only kind that counts. However in talking about education, it is useful to consider also a second kind of autonomy, which may be either a preliminary step towards proactive autonomy or a goal in its own right. This is the kind of autonomy which does not create its own directions but, once a direction has been initiated (for example, by the teacher or the curriculum), enables learners to organize their resources autonomously in order to reach their goal. [...] Here I will call it *reactive* autonomy. (2002: 30-31)

Por tanto la autonomía reactiva tiene correspondencia con el conocimiento en forma de directrices que el profesor transmite a sus alumnos (*school knowledge*) para que éstos organicen los recursos con el fin de obtener los objetivos marcados al principio de la tarea. En el caso de la autonomía activa estamos ante la puesta en marcha de forma autónoma por parte del alumno de las estrategias que le permitan sacar el mayor provecho a su aprendizaje ejerciendo un control sobre todos los aspectos que influyen en su adquisición de la lengua meta.

En el último capítulo de este trabajo, utilizando como instrumento el estudio objeto de esta tesis, intentaremos verificar la hipótesis de Littlewood (2002) según la cual la autonomía reactiva es un paso previo a la autonomía activa.

Para concluir con las influencias de las teorías psicológicas sobre el concepto de autonomía es obligado recurrir al constructivismo. Concretamente nos detendremos en la influencia ejercida por las ideas de Lev Vygotsky (1978 y 1986) y aplicadas a este campo por autores como Little (1996, 1997, 1999b, 2000a, 2000b y 2003) y Benson (1997 y 2001). Vygotsky propone que el aprendizaje parte del conocimiento y la experiencia del discente y se desarrolla a través de la interacción social. Esta afirmación

se hace patente con la definición que aporta sobre la *Zona de Desarrollo Próximo*:

The distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (1978: 86)

Según esta definición la distancia entre el nivel de desarrollo está determinada por la resolución de problemas de forma independiente mientras que el nivel potencial de desarrollo depende de la resolución de problemas con la ayuda de un adulto o de compañeros que sean más capaces. A raíz de esta reflexión surge un punto clave en el desarrollo de la autonomía de los aprendices basado en la interacción social bien con el profesor, con los compañeros o con ambos al mismo tiempo. Gracias a esta colaboración el alumno será capaz de ir construyendo y modelando su propio aprendizaje de la lengua meta para así ir haciéndose con el control de su proceso educativo. Benson lo manifiesta de la forma siguiente:

If learning is a matter of the construction of knowledge, effective learners must be cognitively capable of performing actions that enable them to take control of their learning. Similarly, the capacity to manage one's own learning activities must be grounded in certain cognitive capacities intrinsic to the process of learning. (2001: 39)

Little, partiendo de los conceptos Vygotskyanos de habla social (*social speech*), habla egocéntrica (*egocentric speech*) y habla interna (*inner speech*), incluye un aspecto clave según su opinión, en la consecución de la autonomía que denomina "social-interactive view of learning" y que explica de la forma siguiente:

Social, egocentric and inner speech all have a role to play in the exploratory talk that produces learning, but the pivotal function belongs to egocentric speech, which mediates between social-interactive and individual-cognitive processes. Any transcript of a successful learning interaction will confirm this: decisive moves tend to occur when one member of the group tries out an idea by

thinking aloud, observing the interactive structure of the conversation, yet talking as much to himself as to the other members of the group. (2003: 29)²

Por tanto, este autor da mayor prominencia al habla egocéntrica porque hace de mediadora entre los procesos de socialización y los cognitivos de cada individuo permitiéndole así poner de manifiesto sus opiniones ante el resto de los miembros del grupo con el que se relaciona o trabaja dentro del aula. Little va más allá que Benson cuando establece la relación entre la *Zona de Desarrollo Próximo* propugnada por Vygotsky y la autonomía como se hace patente en la cita siguiente:

According to this view, learning is a spiral process in which we we move to new levels of autonomy only by first moving through new phases of dependence. Consequently, autonomy is integral to the process of learning, an immediate as well as an ultimate goal; and as teachers we must at all times be intent on identifying opportunities of “letting go”, or handing over control to our learners, in order that they may progress towards a new phase of dependence. (2003: 29)

Además, defiende que el aprendizaje tiene una estructura espiral en la que los alumnos alcanzan nuevos niveles de autonomía previo paso por fases de dependencia y el profesor debe estar alerta y saber que necesitan sus aprendices en cada momento para poder prestarles la ayuda necesaria. Con ello, al igual que Nunan (1996, 1997 y 1999) y Sinclair (2000), defienden la existencia de distintas fases o niveles en el proceso de autonomía del discente. Sin embargo es Huttunen (1993: 31-40) quien los define con mayor claridad distinguiendo entre tres niveles, tal como muestra la tabla adjunta:

² Esta referencia bibliográfica y la que se cita a continuación se refieren a: Little, D. 2003/10/04: Learner Autonomy: A Fundamental Principle in Pedagogy and Education, en <http://educa.rcanaria.es/tea/team1/36.pdf>.

ACTIVITY	LEVEL OF AUTONOMY		
	1	2	3
1. Determining objectives a) personal objectives b) group objectives	Objectives, timetable, choice from alternatives	+ Procedures Clues or materials	Larger context No guidance
2. Monitoring procedures a) choice of skills b) performance of work c) participation d) homework e) presentation of results	Choice from list or selection No supervision Limited No control When asked	Own material (restricted) + concentrated active + extra information spontaneous (short)	Own material (ample, diverse) + effective (helping others) constructive holistic learning of topic spontaneous (extensive)
3. Evaluation a) evaluation of process b) checking of performance c) grading	When asked Key Key (test)	Spontaneous Criteria Criteria (test)	Attitude: evaluation an integral part of studies + analysis grade of course and analysis of reasons

(1993: 34)

Huttunen mide el grado de autonomía basándose en la capacidad que muestren los discentes para llevar a cabo las distintas demandas que les solicita una determinada tarea. Para ello, divide la suficiencia que manifiestan los alumnos a la hora de delimitar sus objetivos en tres niveles.

El nivel 1 se corresponde con la necesidad por parte del alumnado de un apoyo a nivel individual y grupal para poder establecer los objetivos que les demanda una tarea. A medida que son capaces de ir utilizando técnicas y procedimientos adquirirían el nivel 2 y llegarían al nivel tres cuando no necesitan ningún tipo de apoyo y son capaces de realizarla por sí mismos.

Desde el punto de vista del control de los procedimientos se han de tener en cuenta cuatro elementos: elección de materiales, desempeño de las tareas, participación, deberes y presentación de los resultados. En primer

lugar, de la elección de materiales, a partir de las propuestas del profesor (nivel 1), se pasa al empleo de un material aportado por los alumnos que resulta escaso (nivel 2) y finalmente a la aportación de un material amplio y diverso (nivel 3).

Si consideramos la forma de llevar a cabo la tarea encomendada, los discentes se encuentran en el nivel 1 cuando no necesitan supervisión por parte del profesor. Si son capaces de mostrar un mayor grado de concentración pasan al nivel 2 y cuando son capaces de ayudar a otros al tiempo que realizan su tarea alcanzan el nivel 3.

En lo que a la participación se refiere, una intervención limitada se corresponde con el nivel 1. Si el alumno es activo progresaría hasta el nivel 2 y, cuando se vuelve constructivo adquiere el nivel 3.

En cuanto a los deberes las tres etapas vienen marcadas por la falta de control (nivel 1), la aportación de mayor información de la que se les solicita (nivel 2) para llegar a trabajar sobre temas de su propio interés (nivel 3). Finalmente, los tres niveles establecidos para la presentación de los resultados vienen marcados por la entrega de los mismos por parte de los alumnos cuando el profesor así se lo reclama (nivel 1), a la entrega espontánea pero breve (nivel 2), para concluir con una entrega espontánea y extensa (nivel 3).

El tercer aspecto que analiza Huttunen en la tabla anterior está directamente relacionado con la evaluación y se subdivide en tres: evaluación del proceso de aprendizaje, control del trabajo realizado y calificación del mismo. Dentro de la evaluación de su proceso de aprendizaje los tres niveles se establecen en función de que el aprendiz realice la evaluación cuando así se le pide (nivel 1), si la lleva a cabo de forma espontánea progresa al nivel 2 y cuando la considera parte integral de su proceso de aprendizaje alcanza el nivel 3.

Los alumnos se hallan en el nivel 1 si son capaces de inspeccionar su trabajo o el de sus compañeros con la ayuda de las soluciones que el profesor les facilita. Llegan al nivel 2 cuando logran revisar sus tareas o las de sus compañeros a partir de unas directrices generales que les suministra

su educador y obtienen el nivel tres cuando tienen la capacidad de elaborar un texto oral o escrito en el que analizan su trabajo llegando a evaluarse y exponiendo las razones que les llevan a otorgarse una determinada calificación.

Retomando la teoría de Little y Benson fundamentada en la interacción entre los individuos y apoyada por Nunan (1992b, 1996, 1999), Pemberton (1996), Kohonen (1992) y Coyle (2000), se establece una relación directa con la última de las definiciones aportadas por Benson referente a las connotaciones políticas y sociales del concepto de autonomía. El propio Benson (1996: 31-34) introduce el concepto del control como base del aprendizaje autónomo, apoyándose en la teoría crítica de la autonomía basada en las ideas de Freire (1974) y distinguiendo entre tres niveles que se encuentran estrechamente relacionados como son: control del proceso de aprendizaje, control de los recursos y control de la lengua. Para alcanzar estos tres niveles de control es necesario que profesores y alumnos entren en conflicto con las estructuras y las relaciones de poder y así la autonomía no sólo transformará a los individuos sino también su situación social y las estructuras de las que forman parte. Esta aproximación al concepto de autonomía se define como el aspecto social del aprendizaje autónomo (*social character of autonomous learning*). En el resto de sus trabajos Benson intenta matizar esta aproximación al concepto de autonomía llegando a elaborar la siguiente afirmación:

Critical approaches to education and learning therefore tend to emphasize issues of power and control. The process of learning is conceived in terms of 'criticism' or the uncovering of the fundamental social relationships that underlie the ideological surface of things. Learning is also seen as a process of engagement with social context which entails the possibility of political action and social change. (1997: 22)

Por tanto, parece claro que apuesta por una autonomía basada en el desarrollo del espíritu crítico de los discentes que les permita permanecer activos y alertas ante la sociedad que les rodea, es decir, comprometidos con dicha realidad.

Pennycook coincide en la importancia del carácter social del concepto de autonomía. Así defiende que: “a notion of autonomy will be very different in different educational contexts” (1997: 44). Para explicar esta aseveración introduce un nuevo concepto la **voz** de los participantes que aglutinaría las historias personales, los intereses, las limitaciones y las posibilidades de cada uno de los alumnos que han de ser tenidas muy en cuenta por los profesores dentro de su práctica docente. Esta aproximación la define como pedagogía de alternativas culturales (*pedagogy of cultural alternatives*) y la abordaremos con detalle en el siguiente epígrafe de este capítulo.

Una vez analizadas con detalle las implicaciones del concepto de autonomía desde el punto de vista técnico, psicológico y socio-político, para concluir con este apartado aportaremos tres definiciones de este concepto que coinciden en esencia con los aspectos antes mencionados. Siguiendo un orden cronológico presentaremos, en primer lugar, la definición aportada por Little según la cual, la autonomía es una capacidad “for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action” (1991: 4). Este concepto no sólo presupone sino también promueve en el alumno, el desarrollo de un tipo particular de relación psicológica entre el proceso y el contenido de su aprendizaje. La capacidad de ser autónomo se manifiesta “both in the way the learner learn and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts” (1991: 4).

Por otro lado, el término “autonomía” denota “a significant measure of independence from the control of others” (1991: 4). Por esta razón, el concepto “autonomía del aprendiz” implica que éste posee un alto grado de libertad, aunque se debe insistir que la libertad que confiere este vocablo nunca es absoluta, sino “always conditional and constrained” (1991: 5).

Por tanto, si se pretende fomentar la autonomía del aprendiz:

Education, either institutionalized or not, is likewise an interactive, social process. [...] What is more, our capacity for self-instruction probably develops out of our experience of learning in interaction with others: in order to teach ourselves we must create an internal substitute for the interaction of home or classroom. (1991: 5)

En resumen, la autonomía se entiende como una capacidad que implica reflexión, toma de decisiones y libertad de acción por parte de los aprendices. Para conseguir estos tres objetivos, el educando debe involucrarse en el proceso debiendo tenerse en cuenta los aspectos psicológicos que puedan influir en él. Además se trata de un proceso social e interactivo mediante el que el discente aprende a través de las relaciones que establece con sus iguales (los compañeros que se encuentran en su misma situación) y el profesor. Por tanto, esta definición recoge los aspectos técnicos, psicológicos y socio-políticos y se puede considerar una de las aproximaciones más exactas al concepto que aquí nos ocupa.

En segundo lugar, aludiremos a la tesis que defiende Sinclair sobre este término que podemos resumir de la forma siguiente:

1. Autonomy is a construct of capacity.
2. Autonomy involves a willingness on the part of the learner to take responsibility for their own learning.
3. The capacity and willingness of learners to take such responsibility is not necessarily innate.
4. Complete autonomy is an idealistic goal.
5. There are degrees of autonomy.
6. The degrees of autonomy are unstable and variable.
7. Autonomy is not simply a matter of placing learners in situations where they have to be independent.
8. Developing autonomy requires awareness of the learning process, i. e., conscious reflection and decision making [...] they need to have developed a greater awareness of at least three important areas of metacognition:
 - a) Learner awareness
 - b) Subject matter awareness
 - c) Learning process awareness
9. Promoting autonomy is not simply a matter of teaching strategies.
10. Autonomy can take place both inside and outside the classroom.
11. Autonomy has a social as well as an individual dimension.
12. The promotion of learner autonomy has a political as well as a psychological dimension.
13. Autonomy is interpreted differently by different cultures. (2000: 7-12)

Sinclair coincide con las apreciaciones de Little, pero añade algunas matizaciones referentes a los niveles de autonomía que mencionamos al relacionar la autonomía con la teoría Vygotskyana basada en la *Zona de Desarrollo Próximo*. Además esta autora profundiza en la necesidad de concienciar a los alumnos sobre la importancia de la toma de decisiones en su proceso de aprendizaje no sólo a partir de las estrategias que el profesor

les puede enseñar sino también considerando todos los aspectos psicológicos, culturales y sociales que influyen en su proceso de instrucción. Esta última tesis estaría en consonancia con las teorías de Benson y Pennycook sobre el aspecto social del aprendizaje autónomo que se fundamenta en la pedagogía crítica de la enseñanza basada en las aportaciones de Freire (1974).

Por último, convendría aludir a la noción de autonomía de Benson:

It is axiomatic that autonomy is an attribute of the *individual* learner. It represents the capacity and right of the individual to control his or her own learning efforts and is, in this sense, private to the individual learner. At the same time, the exercise of autonomy in the context of language learning, implies *social* action, to the extent that it involves communication through the medium of the target language. In this sense, autonomy is not an attribute of the social individual, or of the self that is constituted through its relations with others. The exercise of autonomy in the context of language learning thus implies that autonomy also becomes, through communication, an attribute of the situations and social contexts in which it is exercised. (2002: 28)

Con esta afirmación el autor pone de manifiesto la importancia de la autonomía en sentido individual como capacidad de control sobre el aprendizaje y como medio de comunicación e interacción social mediante el empleo de la lengua meta como vehículo de transmisión cultural y de conocimientos. Este razonamiento está directamente relacionado con la importancia del contexto social y cultural para el desarrollo de la autonomía de los discentes y que abordamos con anterioridad.

Como conclusión a este apartado, se podría afirmar que la noción de autonomía aplicada al aprendizaje de lenguas resulta imposible de definir desde un único punto de vista, siendo necesario recurrir a aspectos psicológicos, culturales y socio-políticos para poder aproximarse a ella con cierta exactitud. Considerando todas las particularidades antes mencionadas podríamos proponer la siguiente enunciación del concepto: "autonomía es una capacidad que el alumno debe desarrollar atendiendo a sus características psicológicas, sociales y culturales para ir tomando paulatinamente el control de su proceso de aprendizaje y ser capaz de tomar decisiones independientes sobre su formación. Para ello, deberá establecer relaciones con su entorno (profesores y compañeros) que le llevarán a

reflexionar sobre el camino a seguir, a volverse más crítico consigo mismo y con el contexto socio-político que le rodea, para así ir superando distintos niveles de autonomía que le impulsen a ser un aprendiz más independiente y crítico con su proceso de aprendizaje”.

1.2. Autonomía y currículum

En este epígrafe analizaremos los diversos modelos pedagógicos que se han ido formulando en los últimos años para intentar impulsar la autonomía de los discentes a la hora de enfocar el aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello tomaremos como referencia las teorías que tienen como objetivo dotar al alumnado de un mayor protagonismo dentro del aula de idiomas (Esch 1996; Little 1999b; Nunan 1999; Vieira 1999a y Little, Ridley y Ushioda 2002), teniendo presente la importancia del contexto social y cultural de cada discente (Benson 1997 y Pennycook 1997).

En segundo lugar, se abordará el uso de la lengua meta como elemento necesario en toda pedagogía cuyo fin sea favorecer la autonomía de los aprendices (Little 1999b y Little, Ridley y Ushioda 2002). Asimismo, se aludirá al empleo de los materiales auténticos con el objeto de que el alumno entre en contacto directo con el contexto social y cultural de la lengua que aprende (Harmer 1983; Valdeón 1995; Winnie 1996; Little 1997; Nunan 1999 y Kilickaya 2004).

Por último, nos referiremos a la importancia de la lengua escrita como herramienta cognitiva (Little 1999b), a la utilización de estrategias cognitivas (Oxford 1990, 1996 y 2000 y Cohen 1996) y al modo de evaluar el proceso de aprendizaje por parte de docentes y discentes (Dam 1993, 1994, 1999 y 2000 y Benson 2001) para intentar que los educandos sean conscientes de los procesos metacognitivos que influyen en su instrucción formal (Gail 2000 y Wenden 2002).

1.2.1. Aplicaciones pedagógicas del concepto

En 1996, Esch sugiere que el término *aprendiz autónomo* puede ser algo utópico puesto que muchos alumnos no son capaces de responsabilizarse por sí mismos de su propio aprendizaje. Para favorecer el desarrollo de la autonomía en los discentes propone crear un ambiente de trabajo que resulte agradable y acogedor para el estudiante tomando como base científica las teorías de Darwin, que conciben al ser humano como un ente capaz de adaptarse a nuevas situaciones de aprendizaje cuando es consciente de que es parte activa en su proceso de instrucción formal. Este ambiente agradable y acogedor llevaría implícita una pedagogía que conceda a los educandos flexibilidad y alternativas, adaptabilidad/posibilidad de modificar los instrumentos de trabajo, capacidad de reflexión y de compartir.

Esch entiende flexibilidad como: “Choice and flexibility essentially concern the management of the overall system for maximum learner access” (1996: 38). Así, este término implica capacidad para adaptar el sistema de tal manera que el alumno pueda sacar el máximo partido del mismo. Por adaptabilidad se entiende el dominio en el uso y manejo de los materiales por parte del discente y se relaciona estrechamente con la reflexión y colaboración entre los individuos en el desarrollo de una tarea determinada, en el uso del lenguaje o en la interacción social.

En lo que respecta a la posibilidad de modificar los instrumentos de trabajo, Esch lo define como: “the possibility for learners of transforming documents and playing around with them” (1996: 41). Capacidad de reflexión lleva implícito: “the ability of the system to provide means for learners to reflect and look back on their learning experience in a negotiated way through language” (1996: 42). Según esta afirmación, el sistema debe proporcionar medios para que el alumnado pueda reflexionar sobre su aprendizaje a través de la negociación. Por último, la capacidad de compartir se refiere a: “the ability of the system to provide means for learners to share activities and/or problems and difficulties with others” (1996: 44). Así, el

sistema debe ofrecer a los aprendices mecanismos para facilitar la cooperación a través del trabajo en grupo y la resolución de problemas y dificultades en común.

Estas propuestas de Esch recogen la tendencia marcada en el campo de investigación de la autonomía durante los años 90 y siguen vigentes en nuestros días. De ellas se desprende que se debe conceder mayor protagonismo al alumnado para que pueda responsabilizarse de su proceso de aprendizaje. Para ello, el sistema educativo debe suministrar los medios necesarios para que los educandos puedan ser más reflexivos y compartir sus experiencias con otros aprendices. Esch pone así de manifiesto dos conceptos muy arraigados en el estudio de la autonomía como son: reflexión y colaboración.

Con el objetivo de dotar de mayor protagonismo a los estudiantes en el aula, y así favorecer su autonomía, Little (1999b) y Little, Ridley y Ushioda (2002) proponen tres principios pedagógicos fundamentales. En primer lugar, Little se refiere a la potenciación de la figura del discente (*learner empowerment*) (1999b: 83 y 84), puesto que una visión interactiva y social del aprendizaje entiende el aula como el lugar ideal para el establecimiento de vínculos interpersonales entre sus miembros. Gracias a esta relación que se establece entre docentes y discentes se consigue un tipo de aprendizaje que combina el desarrollo cognitivo individual con el social e interactivo. Por otro lado y siguiendo el patrón social-interactivo, la interacción entre los aprendices puede ser el modo más eficaz de estimular el crecimiento cognitivo de cada individuo.

Este modelo de aprendizaje implica “socialization and acculturation” (1999b: 83). Para lograr tales fines es necesario que los educandos se adapten a las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen de modo que puedan contribuir activamente en los múltiples procesos que tengan lugar en la citada sociedad.

Si los aprendices de cualquier edad se implican de manera activa en su instrucción, deben definir las razones que les impulsan a aprender de una forma concreta, así como establecer los objetivos que se fijarán en su

proceso educativo y los medios que utilizarán para alcanzar los fines propuestos en un principio. Por esta razón, los alumnos deben implicarse activamente en la planificación, el control y la evaluación de su proceso de aprendizaje. Esta implicación activa en el proceso de aprendizaje, constituye la esencia de la potenciación de la figura del alumno en el aula (*learner empowerment*).

Se trata de un proceso continuo y progresivo que requiere negociación entre docentes y discentes. Dicha negociación se fundamenta en el trabajo en grupo:

Learners' metacognitive capacity since they talk about talk and think about thinking. [...] group work [...] is the means by which knowledge is collaboratively constructed. At its most efficient, group work enables learners to pool relevant "action knowledge" as they establish a joint perspective on whatever aspect of "school knowledge" is currently on their agenda; and in this way they learn from one another as well as from the curriculum. (1999b: 84)

Si comparamos este principio con las ideas expresadas por Esch se observa que existe gran sintonía entre ambas propuestas, puesto que Little se refiere a la interacción entre los alumnos como un elemento básico en su desarrollo cognitivo siendo el aula el lugar adecuado para conseguir este objetivo. Esta situación permitirá al alumno ser consciente de su aprendizaje para poder implicarse en él de forma activa. La negociación será clave en el proceso puesto que le permitirá construir su aprendizaje en colaboración con otros discentes por lo que el trabajo en grupo será básico para la consecución de las metas que se proponga.

Vieira coincide con esta teoría de otorgar mayor prominencia al alumno dentro del aula al afirmar: "A pedagogy for autonomy tries to promote a close relationship between the learner, the language and the learning process, so that learners become more and more empowered to manage their own learning" (1999a: 150). Por otro lado, esta autora, al igual que Little y sus colaboradores, defiende que toda pedagogía basada en la autonomía debe incluir la colaboración y la negociación de los discentes entre sí y con sus docentes, puesto que esta interdependencia lleva implícitos una serie de condicionantes que ayudarán a los educandos en su proceso de autonomía.

La cita que se muestra a continuación refleja con claridad este planteamiento:

FACILITATING CONDITIONS	PEDAGOGICAL IMPLICATIONS ORGANISING PRINCIPLES
<i>Negotiation Negotiating contents roles to develop the learner's task management abilities and discourse power</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● constructing knowledge collaboratively ● diversifying pedagogical roles ● redistributing academic and discursive rights ● involving the learner in the process of managing information (content and illocution) and speech rules (turn-taking and formal expression) ● involving the learner in the evaluation of learning outcomes processes
<i>Collaboration fostering collaborative learning, especially among learners</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● promoting positive interdependence among learners ● encouraging collaboration and support ● using self-access material for collaborative work

Adaptado de Vieira (1999b: 18)

Paralelamente, Nunan profundiza sobre la manera de establecer la negociación al afirmar: “negotiation is a two way process. The key thing is to recognize that differences exist, and to create a win-win situation so that everyone gets something” (1999: 13). Por tanto, es muy importante que en las relaciones entre los alumnos y entre éstos y sus profesores se creen situaciones en las que todos salgan beneficiados para que el ambiente se vuelva más propicio y la confianza que se genere sirva para hacer del aula un lugar en el que todos sus miembros puedan salir favorecidos.

Otro aspecto importante que se deduce del principio antes mencionado se refiere a la relación entre la autonomía y el individuo como ente que pertenece a un grupo social determinado y vive en una sociedad con unas particularidades y connotaciones claramente definidas. Esta visión coincide plenamente con las propuestas de Benson (1996, 1997, 2000, 2001

y 2002) y Pennycook (1997) fundamentadas en la pedagogía crítica y proponen un modelo que tenga como fin impulsar la autonomía partiendo de:

Autonomy can be promoted at different points in the scale of political engagement. These would include:

1. authentic interaction with the target language and its users
2. collaborative group work and collective decision making
3. participation in open-ended learning tasks
4. learning about the target language and its social contexts of use
5. exploration of societal and personal learning goals
6. criticism of learning tasks and materials
7. self-production of tasks and materials
8. control over the management of learning
9. control over the content of learning
10. control over resources
11. discussion and criticism of target language norms. (Benson 1997: 33)

En estos once puntos, Benson concede importancia a los temas relacionados con el contexto social que rodea a los aprendices y el fomento de un espíritu crítico en el alumnado, como se pone de manifiesto en los puntos 4, 5, 6 y 11.

Basándose en las aportaciones de Benson y la pedagogía crítica, Pennycook (1997: 53-63) sugiere un modelo basado en la apertura de vías alternativas de pensamiento y vida en el mundo que denomina *pedagogía de alternativas culturales*³. Con este modelo Pennycook pretende relacionar el lenguaje con cada uno de los contextos en que se emplea. Para ello, relaciona idioma con *voz* entendiendo por *voz*: “how a language user can come to express cultural alternatives, with becoming the another of one’s own world” (1997: 48). Mediante el empleo de su *voz* los hablantes intentarán negociar significados en función de los aspectos subjetivos del idioma y del discurso. Por tanto, podemos decir que la noción de *voz* presenta una pedagogía que “starts with the concerns of the students, [...] concerns with the ‘inner feelings’ of students as if this were a sufficient end-product in itself, but rather through an exploration of students’ histories and cultural locations, of the limitations and possibilities presented by languages and discourses” (1997: 48).

³ Traducción al español de *Pedagogy of Cultural Alternatives*.

Esta afirmación implica que toda pedagogía que pretenda impulsar la autonomía debe partir de las preocupaciones de los estudiantes y de su entorno social para poder ayudarles a encontrar su propia voz y crear a su vez voces que les permitan ser críticos con la realidad que les rodea y a través del control de su aprendizaje sean capaces de manifestarse libremente. Es necesario precisar que tanto Pennycook como Benson desarrollan su labor docente e investigadora en Asia con lo que sus alumnos se mueven en un contexto muy diferente al europeo o norteamericano. Sin embargo, sus ideas se pueden aplicar perfectamente a la sociedad europea y más en concreto a la española, puesto que la mayoría de nuestros alumnos de secundaria e incluso los estudiantes universitarios, no son capaces de conseguir expresar su voz en los contextos educativos y tienden a ser más bien pasivos. Este enfoque, por tanto, puede resultar de gran utilidad para hacerse más críticos y reflexivos sobre su proceso de instrucción formal.

Si retomamos las propuestas de Benson, se observa que coinciden con Little, Nunan y Vieira al otorgar mucho valor al aprendizaje en colaboración con otros estudiantes y en el uso de la lengua meta en las interacciones con otros compañeros y con sus hablantes.

Todas las ideas expuestas para referirnos al primero de los principios abordados se pueden resumir en la siguiente alocución de Esch: “three requirements for any situation aiming to support the development of learners’ autonomy are identified. These are that it should be critical, conversational and collective” (1997: 164-65). Por tanto, toda pedagogía basada en la autonomía ha de ser crítica y adaptada al contexto social de los alumnos, ha de basarse en la negociación y el diálogo entre los participantes en el proceso educativo y ha de fomentar la cooperación y colaboración entre docentes y discentes.

1.2.2. Uso apropiado de la lengua meta

El uso apropiado de la lengua meta en todos los intercambios comunicativos (*appropriate target language use*)⁴ es la base del segundo de los principios pedagógicos propuestos por Little (1999b: 84 y 85). Según esta propuesta la competencia en cualquier lengua es una destreza procedimental que se adquiere mediante el uso. Los niños al adquirir su lengua materna no lo hacen con el propósito de comunicarse, sino que su desarrollo lingüístico es el resultado de sus intentos de establecer una comunicación con sus progenitores o con otros iguales. Por este motivo, la competencia en una lengua extranjera se desarrollará en la medida en que los aprendices pongan en práctica los conocimientos adquiridos de la lengua meta en sus interacciones comunicativas.

Esta regla implica que la lengua meta debe ser el vehículo de comunicación que se ha de emplear en el aula tanto por el alumnado como por el profesorado siempre que se cumplan tres reglas:

First, the teacher must speak to her learners in the target language, but in such a way that they can understand her. [...] Second, the learners must themselves be under constant pressure to use the target language to the full extent of their present capacity. [...]

The third has to do with the use of the target language to talk about learning at the macro and micro levels as well as about the target language itself. (1999b: 85)

Por tanto, el mejor procedimiento para adquirir la competencia lingüística en la lengua meta es a través del uso de la misma en todas las interacciones que tengan lugar dentro y fuera del aula, teniendo en cuenta las limitaciones que puedan poseer los aprendices en función del nivel de competencia que manifiesten en la lengua meta y siendo comprensivos con los errores que puedan cometer.

Esta aseveración de Little coincide con las teorías del aprendizaje experiencial, planteadas en el primer apartado de este capítulo, impulsadas

⁴ Little, Ridley y Ushioda (2002: 17-19) se refieren a este principio como "The Principle of Learner Reflection".

por Nunan y Kohonen, que se fundamentan en el aprendizaje a partir del uso de la lengua meta (*learning by doing*).

Para facilitar el empleo de la lengua meta por el alumnado se deben crear situaciones y contextos en los que se puedan manifestar sin temor a cometer errores, es decir, fomentar un ambiente acogedor como proponía Esch, además de emplear materiales que pongan a los estudiantes en contacto directo con la lengua que intentan aprender.

Desde la década de los 70 con la introducción del método comunicativo como principal herramienta pedagógica en el aula de lenguas extranjeras que tenía el objetivo “the use of real English in real situations and expect the learners of any L2 to be able to use the target language in real situations” (Valdeón 1995: 226), se ha suscitado un amplio debate (Harmer 1983; Valdeón 1995; Winnie 1996, Little 1997; Nunan 1999 y Kilickaya 2004) sobre la selección adecuada de los recursos que se deben poner a disposición del discente para favorecer su proceso de aprendizaje. Todos coinciden en el uso de materiales auténticos, el problema reside en definir este concepto con claridad.

En la década de los 80, Harmer definió texto auténtico como “texts designed not for language students but for the speakers of the language in question” (1983: 146). De acuerdo con esta aproximación al concepto estaríamos ante textos (orales o escritos) que no se han preparado de forma artificial para los aprendices de una lengua determinada, sino que están diseñados para los hablantes nativos de la lengua en cuestión.

Posteriormente, Little profundiza en la aproximación de Harmer al afirmar:

The record of any communicative act in speech or writing that was originally performed in fulfilment of some personal or social function, and not in order to provide illustrative material for language teaching, and -by extension- any communicative event that can easily become such a record, for example, radio, television broadcasts and certain forms of electronic communication. Thus defined, authentic texts have the capacity to draw language learners into the communicative world of the target language community. (1997: 225)

Mediante el manejo de este tipo de materiales se pretende que el alumno entre en contacto directo con el entorno social y cultural del país en

el que se habla la lengua meta y así pueda hacerse una idea más concreta de todas las connotaciones que implica la adquisición de la competencia lingüística en la citada lengua.

Winnie corrobora esta apreciación puesto que, según su opinión, los textos auténticos son los materiales más adecuados para facilitar la autonomía de los discentes y los agrupa en dos niveles: afectivo y cognitivo (1996: 169). Desde el punto de vista afectivo (*affective*), los textos han de propiciar el aumento de la motivación de los discentes, además de intentar que les resulten amenos. A nivel cognitivo (*cognitive*), deben aportarles el input necesario con las instrucciones precisas para poder realizar la tarea de forma autónoma. Por otro lado, deben sugerir patrones de aprendizaje que permitan a los aprendices desarrollar sus propias destrezas para llegar a ser autónomos.

Esta argumentación le lleva a defender el empleo de los materiales auténticos en el aula, puesto que “(they)⁵ seem to have greater potential to prepare learners for autonomous learning as they potentially possess the qualities of ‘learning’ materials” (1996: 170).

Nunan también aboga por el empleo de este tipo de materiales para impulsar la autonomía de los aprendices ya que permite a los estudiantes tener acceso al lenguaje que se adopta fuera de los ámbitos meramente académicos y apunta que, en ocasiones, el lenguaje utilizado por los propios aprendices en sus interacciones dentro del aula puede considerarse también material auténtico y emplearse con fines pedagógicos.

Authentic texts are those that have been produced in the course of genuine communication, not specifically for purposes of language teaching. They provide learners with opportunities to experience language as it is used beyond the classroom. Of course, there is a great deal of language generated within the classroom itself that is authentic, and this can very often be used for pedagogical purposes. (1999: 79)

Finalmente, Little aporta dos razones por las que nos muestra la importancia del texto auténtico para facilitar la autonomía de los educandos. A nivel afectivo “learners who from the beginning have been exposed to

⁵ Aclaración del autor de esta tesis.

authentic texts rapidly develop confidence in the face of the target language” (1997: 231). Esta situación se produce porque los discentes dejan de preocuparse por sus problemas de comprensión ya que son conscientes de que muchos mensajes se pueden interpretar con una comprensión parcial de los mismos.

A nivel psicológico, los materiales auténticos aúnan “the two-way relation between language learning and language use, encouraging the development of techniques of language learning that entail language use and techniques of language use that entail language learning” (1997: 231). Por ello, fomentan el desarrollo de técnicas de aprendizaje que favorecen el uso la lengua meta y viceversa.

En conclusión, para hacer un uso apropiado de la lengua meta en el aula es preciso recurrir a materiales auténticos orales y escritos que pueden ser de muy diversa procedencia: periódicos, revistas, material multimedia o e-mails escritos por nativos de la lengua meta como es el caso de la investigación objeto de este estudio y que se analizará con detalle en el cuarto capítulo.

1.2.3. Uso de la lengua escrita como herramienta cognitiva

El último apartado en que haremos hincapié hace referencia al uso del lenguaje escrito como herramienta cognitiva en el desarrollo de la autonomía de los aprendices:

The use of language as a cognitive tool insists on the necessity of using the written language to elaborate plans, remind learners of agreed learning tasks, capture parts of the learning process, summarize individual and collective evaluations, and so on. The two obvious instruments for doing this are the individual learner’s notebook, logbook or diary, and posters that are displayed on the classroom wall. (1999b: 85-86)

En este principio se ponen de manifiesto tres nociones que son básicas en la autonomía y que están íntimamente ligadas. Por un lado, los aprendices han de ser capaces de reflexionar sobre su proceso de

aprendizaje para poder elaborar su propio plan de aprendizaje, asumir los compromisos adquiridos para la realización de las tareas y, por último, evaluarlas de forma individual y grupal. Sin embargo, para conseguir llevarlas a la práctica necesitan unas pautas metodológicas que les ayuden a tomar conciencia de las mismas. Así, surge el concepto de *formación del aprendiz* que podríamos definir como:

Learner training aims to help learners consider the factors that affect their learning and discover the learning strategies that suit them best. It focuses their attention on the process of learning so that the emphasis is on *how* to learn rather than on *what* to learn. Learner training, aims to provide learners with the alternatives from which they can make informed choices about *what, how, why, when* and *where* they learn. (Ellis y Sinclair 1989: 2)

Este concepto ha sido ampliamente analizado por los expertos del campo, desde diferentes puntos de vista. Una de las tendencias principales para la formación de los aprendices consiste en mostrarles diferentes estrategias cognitivas que les sirvan de apoyo en su reflexión sobre la lengua al mismo tiempo que les ayuden a controlar su proceso de aprendizaje. Entre los autores/as que han investigado en este campo encontramos a Oxford (1990, 1996 y 2001), Chamot et al. (1990, 1996 y 1999), Dam (1995), Sinclair (1996, 2000), Cohen (1996, 1999 y 2003), Gail (2000), Benson (2001) y Wenden (2002). Todos ellos inciden en la importancia de dotar a los discentes de técnicas y mecanismos que les permitan ser conscientes de su progreso educativo y así adquirir paulatinamente mayor autonomía e independencia.

Oxford define el concepto de estrategias de aprendizaje de la forma siguiente:

Learning strategies are operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval and use of information, specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective and more transferable to new situations (2001: 166).

De este modo, las estrategias de aprendizaje permiten al discente almacenar y utilizar información para que su aprendizaje resulte más fácil,

rápido y divertido y, a su vez, lo pueda transferir a otras situaciones de su quehacer cotidiano.

Los autores antes mencionados han definido diferentes tipos de estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales) como sigue:

Cognitive strategies usually involve the identification, retention, storage or retrieval of words, phrases, and other elements of the target language.

Metacognitive strategies deal with the pre-assessment and pre-planning, on-line planning and evaluation, and post-evaluation of language learning activities and language use events.

Affective strategies serve to regulate the emotions, motivation, and attitudes.

Social strategies include the actions which learners choose to take in order to interact with other learners and with native speakers. (Cohen 1999: 62)

Así entendido, las estrategias cognitivas implican dotar a los estudiantes de habilidades que les permitan recoger, almacenar y utilizar la información que obtienen en la lengua meta para poder extraerle el mayor beneficio posible en su proceso de aprendizaje.

Las estrategias metacognitivas implican la reflexión del alumno sobre su proceso de aprendizaje y su participación directa en la planificación y evaluación de las tareas a realizar. La idea de reflexionar sobre el propio aprendizaje es clave en el proceso de autonomía de los estudiantes y coincide con las teorías de Benson en las que la reflexión implica acción:

- It is a mental process involving rational thought, emotion and judgement.
- It may be consciously initiated by the reflector or by others, or it may be prompted by a disturbance in the normal pattern of feelings or events.
- It is context bound. We must reflect on something in some specific situation and under specific constraints.
- It is goal-oriented. Although the goals of reflection vary, they generally involve learning.
- It can be retrospective, introspective or prospective.
- It can be modelled as a cyclical process involving the reconstruction of assumptions or beliefs.
- It may or may not lead to action or deep change in the learner. Reflection leading to deep change is liable to be difficult or even painful. (2001: 92)

Según esta tesis, la reflexión implica pensamiento racional, emoción y juicio, puede ser iniciada por el docente y está directamente relacionada con

el contexto ya que debe reflexionarse sobre una situación específica y bajo unas circunstancias determinadas. Por otro lado, tiene como meta facilitar el aprendizaje de la lengua meta además de ser retrospectiva e introspectiva, ya que puede provocar un cambio de actitud en el aprendiz. Este cambio es gradual puesto que si fuese brusco podría ser negativo en su proceso de adquisición de la lengua meta.

Esta teoría de Benson está directamente relacionada con las propuestas de Dam (1993, 1994, 1999 y 2000) sobre la importancia de la evaluación en el proceso de autonomía de los aprendices basándose en su propia experiencia docente con alumnos de educación secundaria:

Evaluation plays a pivotal role in the development of learner autonomy. The function of evaluation is on the one hand to ensure that work undertaken is discussed and revised, and on the other to establish a basis of experience and awareness that can be used in planning further learning. (1994: 49)

Sin embargo, como paso previo es necesario que los alumnos se involucren de forma explícita en el diseño del plan de trabajo que se llevará a cabo para poder analizarlo de forma eficaz una vez lo den por finalizado. Por tanto, nos hallamos de nuevo ante la negociación como base de la relación profesor/alumnos en el aula de idiomas. Para facilitar al discente la planificación de las tareas a realizar Dam les plantea las siguientes cuestiones:

- What do I feel like doing?
 - What would I find interesting?
- ↓
- What do I want to be better at doing?
 - What do I want to know more about?
 - What do I need to learn? (1993: 25)

Partiendo de estos interrogantes y enfocando las actividades planeadas a intentar dar una respuesta a las mismas a lo largo de su proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera, Dam introduce a sus aprendices en la evaluación de su trabajo planteándoles una serie de interrogantes que tendrán que ir resolviendo en momentos puntuales a lo

largo del curso académico y que han de enfocar de la manera que estimen más conveniente para intentar que su proceso de adquisición de la lengua meta sea lo más eficaz posible. Así, formula ocho cuestiones⁶:

- What am I/are we doing?
- Why am I/are we doing it?
- How am I/are we doing it?
- Good experiences?
- Bad experiences?
- Ideas for change?
- What can it be used for?
- What next? (1994: 49)

A partir de estas preguntas, los alumnos reflejarán experiencias pasadas que les pueden ayudar a elaborar planes de aprendizaje en el futuro. Por estas razones la evaluación “has a retrospective and prospective function, in which the learning experiences of the past are reflected upon and transformed into plans for future action” (Dam y Legenhausen 1999: 90). Además se pretende que a través del citado proceso los alumnos sean capaces de ir marcando sus objetivos de aprendizaje dentro del currículum y de escoger los materiales y tareas que sean más adecuados para lograr tal fin. Así lo manifiestan las citadas autoras al afirmar:

Autonomous learners are [...] required to define their own objectives within the curricular guidelines, to choose relevant materials and activities, and to evaluate the outcome of learning. The focus is thus more on internal evaluation [...] than on external assessment as in traditional classes. (1999: 91)

Por otro lado y con el objetivo de realizar un seguimiento del proceso de autoevaluación del alumnado, Dam propone el empleo de cuestionarios elaborados por el profesor, por los alumnos, evaluaciones grupales y evaluación del proceso por parte del docente (2000: 50-54). En el caso de nuestro estudio utilizamos cuestionarios elaborados por el profesor/investigador y pruebas específicas que intentan medir el grado de conocimiento alcanzado por los discentes al comienzo del estudio, en su

⁶ El convenio de autoaprendizaje que utilizamos como indicador en nuestro estudio experimental se fundamenta en las cuestiones planteadas por Dam adaptadas a las características de nuestros alumnos.

fase intermedia y al final del mismo. A todo ello aludiremos de forma detallada en el tercer capítulo.

Estrechamente unido a la autoevaluación se encuentran las estrategias afectivas. Para poder analizar la influencia de las estrategias afectivas en el proceso de autonomía de los discentes es necesario retomar la siguiente afirmación de Oxford: “include identifying one’s feelings and becoming aware of learning circumstances or tasks that evoke them” (2000: 168). En consecuencia, podría argumentarse que las estrategias afectivas tienen como meta que los alumnos sean capaces de identificar y poner de manifiesto todos los sentimientos que en ellos provocan las circunstancias o tareas con las que está en permanente contacto. Una forma muy eficaz de expresar sus diferentes estados de ánimo a lo largo del aprendizaje de la lengua extranjera se hace patente con el uso del diario, al que nos referiremos con detalle en el tercer capítulo, y que les permite reflejar todos los aspectos que influyen en su labor cotidiana dentro del aula.

En lo que respecta a las estrategias sociales es preciso hacer referencia a las tesis de Benson sobre la formación del aprendiz que, a su vez, están estrechamente relacionadas con el carácter social del concepto de autonomía al que aludimos con anterioridad en este capítulo:

Learner training [...] helps learners become more autonomous. However, I would argue that this is only possible, if learner training pays particular attention to the social context of learning.
Effective learner training needs to address these elements of social context directly, since students cannot set meaningful choices without a critical awareness of wider social contexts and constraints. (1995)⁷

Kaylani, tomando como base un estudio que desarrolló en Jordania, cita la importancia de la cultura y el sexo de los aprendices como factores importantes a la hora del uso de las estrategias de aprendizaje y define *cultura* como: “the culture of a student is, in part, made of prior formal or informal educational experiences” (1996: 79-80), es decir, todas las experiencias educativas que afectaron al discente durante su trayectoria

⁷No se incluye referencia de página puesto que, tal como se muestra en las referencias bibliográficas, se trata de un artículo tomado de internet.

educativa. Hurd en un estudio sobre aprendizaje independiente (2002), coincide con lo apuntado al subrayar que la adquisición de habilidades metacognitivas puede llegar a ser contraproducente para aquéllos cuyas expectativas de aprendizaje se basan en la confianza ciega en el profesor debido a sus creencias culturales.

Finalmente, Oxford analiza el uso de las estrategias de aprendizaje para facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera al mismo tiempo que permiten entender y conocer la cultura de la lengua meta (2000: 168-169). Esta aproximación a las estrategias sociales es una de la bases que tomamos en nuestro estudio basado en el e-mail tándem puesto que intentamos que nuestros alumnos fuesen conscientes y tolerantes con las diferencias sociales y culturales entre España y el Reino Unido desde el comienzo de la experiencia.

Para concluir con nuestra alusión a las estrategias de aprendizaje en el proceso de autonomía de los aprendices, Oxford y Leaver ponen de manifiesto que el objetivo de las mismas es “to help students become more self-directed, autonomous and effective learners through the improved use of language learning strategies” (1996: 227). Por este motivo, es necesario enseñar las estrategias de aprendizaje a los alumnos para que lleguen a ser mejores aprendices en cinco niveles fundamentales como son:

- (1) Identifying and improving strategies that are currently used by the individual;
 - (2) Identifying strategies that the individual might not be using but that might be helpful for the task at hand, and then teaching those strategies;
 - (3) Helping students learn to transfer strategies across language tasks and even across subject fields;
 - (4) Aiding students in evaluating the success of their use of particular strategies with specific tasks;
 - (5) Assisting subjects in gaining learning style flexibility by teaching them strategies that are instinctively used by students with other learning styles.
- (1996: 227)

En primer lugar los discentes deben ser capaces de identificar y mejorar las estrategias que ya utilizan. Además, es importante que identifiquen estrategias que no empleen en su instrucción formal, pero que les puedan resultar de utilidad para otras tareas. En tercer lugar, a partir de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje, los estudiantes han de ser

capaces de transferir información para la realización de otras tareas dentro de una materia en concreto o que puedan aplicar en otras áreas o materias. Por otro lado, se han de plantear tareas que permitan al alumnado evaluar su proceso de aprendizaje y adquisición de las estrategias. Por último, el docente debe ser flexible en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje y adaptarse a su alumnado respetando los distintos ritmos que presente cada discente en su proceso de instrucción formal.

Por tanto, la aplicación de las estrategias de aprendizaje en el aula, como defienden Oxford y Leaver, implica:

Strategy instruction involves active learning and growth on the part of each individual student [...] Strategy instruction involves helping students know more about themselves, so they can try out, test and become expert in using strategies that help them the most. (1996: 228)

A pesar de la importancia aparente del uso de las estrategias de aprendizaje para facilitar la autonomía del aprendiz no existen estudios concluyentes en los que se manifieste como el método más eficaz para desarrollar la autonomía. Por ello, en los últimos cuatro años han surgido voces que, tomando como referencia esta metodología, señalan la importancia de dotar a los discentes de un conocimiento metacognitivo (*metacognitive awareness*) de los aspectos que influyen en su aprendizaje y que le pueden ayudar a ser un aprendiz más autónomo e independiente (Wenden 2002).

Gail señala: "Metacognitive awareness is a term which incorporates the following strands: language awareness, cognitive awareness, social awareness and cultural awareness" (2000: 75). Para poder alcanzar el conocimiento metacognitivo propone el *plan-do-review model* (2000: 75-88). El principal objetivo de este patrón se centra en que los alumnos sean conscientes de lo que les rodea y, así, puedan tomar el control de su aprendizaje de forma progresiva. Para lograr este fin, el autor citado plantea una triple acción en cada sesión pedagógica: planificación (*plan*), acción (*do*) y revisión (*review*). Cada una de estas actividades implica, a su vez, reflexión sobre la planificación de la tarea que se debe llevar a cabo

(*reflection*), experimentación una vez se pone en práctica lo que se ha planificado previamente (*experimentation*) y evaluación de todo el proceso una vez se da por la tarea por concluida (*further reflection*). Se trata de un proceso gradual en el que se distinguen tres etapas. En la primera de ellas, el aprendiz no es consciente de su proceso de aprendizaje (*Level 1 largely unaware*) por lo que sus descripciones están escasamente fundamentadas, emplean un metalenguaje muy escaso y formulan muy pocas preguntas.

Durante la segunda etapa o etapa de transición (*transition stage*) el alumno comienza a darse cuenta del proceso en el que se encuentra involucrado por lo que sus descripciones comienzan a tener fundamento, se hace preguntas sobre el proceso y comienza a utilizar el metalenguaje. En la tercera etapa el educando es plenamente consciente (*largely aware*) con lo que se expresa con confianza y de forma competente en la lengua meta, planteándose, además, multitud de preguntas sobre su proceso de aprendizaje. La tabla siguiente nos permite resumir de forma gráfica y esquemática de este modelo:

Level of metacognitive awareness	Pupil language characterised by	Examples of pupils language	Teacher guidance and intervention
Level 1 Largely unaware	Description with little or no understanding/rationale Little or no use of metalanguage Few or no questions	'We made a snowflake.' 'We played some games.' 'We drew a snowman.' 'Then we read a story of James and Snowman.' 'Yes, but it was a bit hard.' 'There were lots of new words.' 'To learn the parts of the body.' 'What's Storyboard?'	Language characterised by Nominating topic Directing and focusing pupils' attention Probing questions Seeking responses Giving information Introducing metalanguage Initiating most exchanges Repeating Controlling turn taking Praising/evaluating Summarising
Level 2 becoming aware (transition stage)	Description with some understanding/rationale Questions Beginning to use metalanguage	'We looked at the pictures and then we tried to remember what we had done orally in order to reconstruct the text.' 'We had to listen to the instructions.' 'To listen to my mistakes.' 'Vocabulary.' 'Speaking.' 'Before I was making mistakes like <i>take</i> for <i>took</i> .' I say <i>take</i> and I put <i>took</i> .' 'Memory and writing.'	Eliciting/prompting Modelling Summarising Introducing more metalanguage
Level 3 largely aware	Confident and competent use of language Lots of questions		

(2000: 87)

Este modelo es similar al propuesto por Huttunen (1993: 31-40), abordado en el punto 1.1. de este trabajo y al que haremos alusión en el capítulo cuatro para analizar el grado de autonomía adquirido por los discentes que tomaron parte en el estudio. En la misma línea, Benson

propone dar oportunidades a los alumnos para que comenten y critiquen los métodos de aprendizaje convencionales como base para poder establecer sus propios modelos:

Inviting learners to explore their reasons for language learning and to criticize conventional methods of learning may be more conducive to the development of autonomy than focus on awareness of strategies and skills. (2001: 147)

Como conclusión a este epígrafe se puede afirmar que no existe un modelo único para fomentar la autonomía de los educandos sino que más bien estamos ante una pedagogía flexible que tiene al aprendiz como centro y principal prioridad considerando todos los factores sociales, culturales, afectivos y psicológicos que puedan influir en su proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua extranjera. Además debe fomentar la cooperación y establecer relaciones de interdependencia entre discentes y docentes empleando materiales auténticos y utilizando el lenguaje como herramienta cognitiva. Por último debe generar los mecanismos necesarios para favorecer la reflexión sobre el aprendizaje y la autoevaluación para que los alumnos puedan establecer sus objetivos de aprendizaje y valorar el grado de cumplimiento de los mismos a medida que su proceso de instrucción formal avanza. Con el propósito de conseguir que estos objetivos lleguen a buen fin es necesario crear un clima que genere confianza y respeto dentro del aula. Para ello resulta imprescindible revisar las funciones del profesorado y el alumnado y esa será nuestra tarea en los dos puntos siguientes de este capítulo.

1.3. Autonomía y docencia

En este apartado se pretende presentar el papel que adquiere el docente en el aula de idiomas si tiene como objetivo fomentar la autonomía de sus educandos. Partiendo de la premisa que se viene apuntando desde el comienzo de este trabajo según la cual el alumno es el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje y el profesor ya no es el poseedor de todo el poder dentro del aula, Dam (1993) alude a la importancia de delimitar los roles docente/discente. Para lograr este propósito es necesario que el docente deje claro desde el primer momento sus expectativas acerca de los aprendices así como las razones que posee para manifestar tales perspectivas. Además, debe establecer canales de comunicación y cooperación con sus alumnos y estar alerta ante las dificultades que se les puedan plantear, puesto que, como manifestamos con anterioridad en este trabajo, la autonomía es un proceso largo y complejo que pasa por diversas etapas y que no siempre llega a alcanzarse.

Kelly (1996) sugiere el asesoramiento como la manera más eficaz para solucionar los problemas que se pueden plantear en el desarrollo de la autonomía de los discentes. En la misma línea, Voller, en su reflexión sobre el papel del docente en el aprendizaje autónomo, afirma que el profesor tiene la misión de facilitar el aprendizaje (*facilitator of learning*) por lo que debe ayudar al educando a sacar el mayor rendimiento posible a su proceso de aprendizaje (1997: 98-113). Para ello debe reunir unas cualidades psicosociales entre las que destaca:

- The personal qualities of the facilitator (being caring, supportive, patient, tolerant, empathic, open, non-judgemental);
- A capacity for motivating learners (encouraging commitment, dispersing uncertainty, helping learners to overcome obstacles, being prepared to enter into a dialogue with learners, avoiding manipulating, objectifying or interfering with, or in other words, controlling them);
- An ability to raise learners' awareness (to 'decondition' them from preconceptions about learner and teacher roles, to help them perceive the utility of, or necessity for, independent learning). (1997: 102)

Según estas afirmaciones los docentes han de ser pacientes, tolerantes, abiertos, han de ser capaces de motivar a sus alumnos y despertar en ellos el interés por su propio aprendizaje. Para alcanzar estas metas es necesario que el instructor presente a sus educandos una serie de técnicas y mecanismos que faciliten su proceso de autonomía. Entre ellas incluye:

- Helping learners to plan and carry out their independent language learning by means of need analysis (both learning and language needs), objective setting (both short- and longer term, achievable), work planning, selecting materials, and organising interactions;
- helping learners evaluate themselves (assessing initial proficiency, monitoring progress, and self- and peer-assessment):
- helping learners to acquire the skills and knowledge needed to implement the above (by raising their awareness of language and learning, by providing learner training to help them identify learning styles and appropriate learning strategies). (Voller 1997: 102)

De este modo, el docente debe ayudar a sus alumnos a planificar su proceso de instrucción partiendo de un análisis exhaustivo de sus necesidades educativas, para así poder indicarles los materiales que han de utilizar para sacar el mayor rendimiento a su aprendizaje. Además tiene la misión de introducirlos en la evaluación del proceso mostrándoles técnicas y destrezas que les permitan llevar a cabo todas estas acciones. El principal canal de comunicación se establece a través de la negociación en el aula que implicará el establecimiento de relaciones de interdependencia entre docentes y discentes.

Así pues, Voller (1997), Riley (1997) y Breen y Mann (1997) defienden que todo educador que pretenda impulsar la autonomía de sus educandos ha de cumplir con dos requisitos fundamentales como son ser un buen asesor y, al mismo tiempo, una fuente de recursos para sus alumnos.

La figura del profesor-asesor a quien los alumnos han de recurrir como fuente de guía y consulta, que está muy arraigada en la metodología tandem [véase Brammerts y Little (1996); Calvert (1996); Álvarez et al. (1996), Brammerts y Kleppin (2001); Gläsmann y Calvert (2001); Roza et al. (2001) y Lewis y Walker (2003)] y a la que nos referiremos de forma

detallada en el capítulo dos, lleva implícita la tarea del asesoramiento de los alumnos. Riley propone el siguiente modelo para llevarlo a cabo:

TEACHING	COUNSELLING
1. Setting objectives	1. Eliciting information about aims, needs and wishes
2. Determining the course content	2. Why, what for, how, how long: giving information, clarifying
3. Selecting materials	3. Suggesting materials, suggesting other sources
4. Deciding on time, place, pace	4. Suggesting organization and procedures
5. Deciding on learning tasks	5. Suggesting methodology
6. Managing classroom interaction, initiating	6. Listening, responding
7. Monitoring the learning situation	7. Interpreting information
8. Keeping records, setting homework	8. Suggesting record-keeping and planning procedures
9. Presenting vocabulary and grammar	9. Presenting materials
10. Explaining	10. Analysing techniques
11. Answering questions	11. Offering alternative procedures
12. Marking, grading	12. Suggesting self-assessment tools and techniques
13. Testing	13. Giving feedback and assessment
14. Motivating	14. Being positive
15. Rewarding, punishing	15. Supporting

(1997: 122)

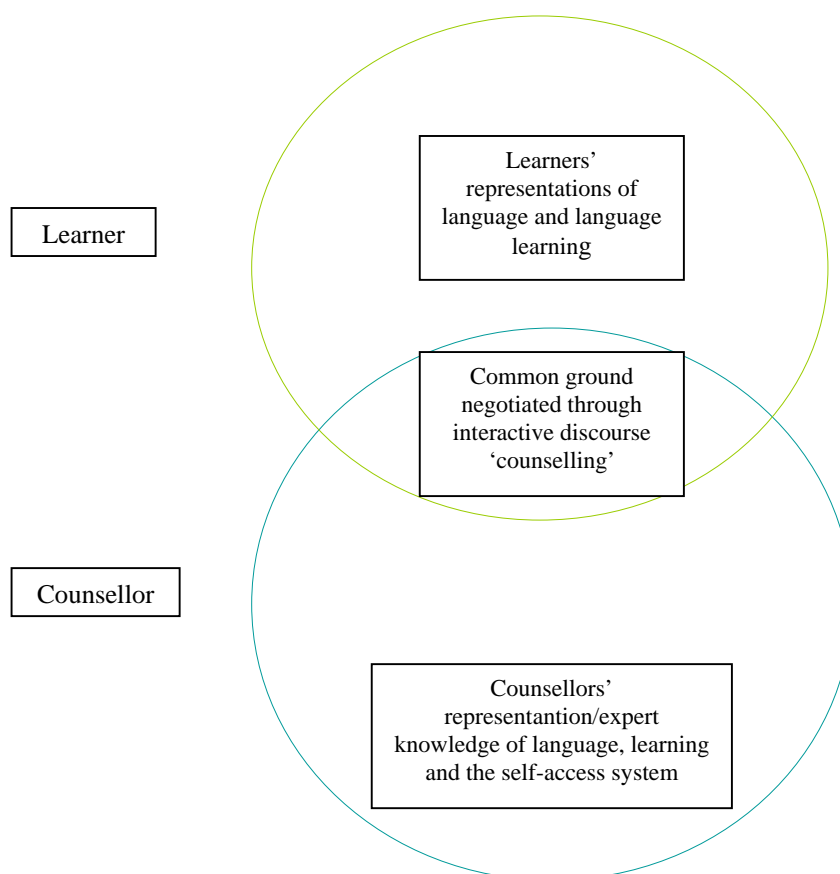
Tal como se presenta en esta tabla, el docente adquiere una doble misión dentro del aula, por un lado ha de desempeñar la labor tradicional de enseñanza determinando los objetivos, los contenidos, los materiales a utilizar, su temporalización, la interacción entre los estudiantes, la evaluación y la motivación. Sin embargo, lo ha de realizar de acuerdo con sus alumnos y para ello deberá considerar sus opiniones a la hora de establecer los objetivos y los contenidos a tratar, siendo importantes sus consejos y sugerencias para que los discentes registren su proceso de aprendizaje (por ejemplo con el uso del diario para anotar todos los aspectos que consideren relevantes) al tiempo que van desarrollando destrezas que les permitan auto-evaluarse y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. El educador se convertirá en la fuente a la que acude el aprendiz en busca de

información y materiales que le permitan ahondar en su conocimiento de la lengua extranjera. Por tanto, el profesor debe ser positivo y animar a sus alumnos ofreciéndoles siempre alternativas que les permitan mejorar.

Para poder conseguir los objetivos marcados es necesario que haya una sintonía entre todos los miembros que participan en el contexto del aprendizaje por lo que resulta imprescindible que se establezcan relaciones de interdependencia entre sus miembros y que todos las acepten, a pesar de que cada uno pueda tener su propio sistema de creencias y valores. Así lo manifiesta Voller para referirse al profesorado al afirmar:

The teacher will have to have a profound understanding both of the discourse community that the learner aspires to join, and of the discourse community from which learners come, if the teacher is to mediate between them. (1997: 106)

Riley en su misma línea, lo expresa gráficamente mediante el siguiente diagrama:



(1997:123)

Partiendo de la representación gráfica antes citada, podríamos concluir que el aprendizaje de una lengua extranjera basado en la autonomía del aprendiz requiere un proceso de negociación y entendimiento mutuo entre profesores y alumnos, dotando a estos últimos de un mayor poder de decisión bajo la supervisión directa de su profesor-asesor.

Este cambio de rol por parte del docente no resulta fácil de asumir puesto que, en principio, podría sufrir una pérdida de poder dentro del aula lo que podría llevarle incluso a resultar innecesario dentro del proceso de aprendizaje autónomo de un discente. Esta afirmación es fácilmente refutable, puesto que como afirma Crabbe:

Authority is based on expertise and teachers should all be experts in language learning, [...] what it does mean is that teachers organise, present and discuss classroom events in a way that allows learners to take responsibility for personal learning goals and to explore the process of learning. (1999: 139)

Por tanto, sería el experto quien coordina el aprendizaje de sus alumnos sin el cual éstos no podrían progresar en su adquisición de la lengua meta, puesto que, como ha quedado patente desde el comienzo de este capítulo, los aprendices no son autónomos por sí solos sino que necesitan unas pautas y unos modelos que les ayuden a ser más independientes.

A pesar de todos estos argumentos favorables a la implantación de metodologías que fomenten la autonomía, algunos docentes se encuentran con dificultades para poder desarrollarlas ya que se ven limitados por lo que McGrath denomina '*macro and micro constraints*' (2000: 101). Dentro de los *macro constraints* incluye: "decisions taken outside the institution over which teachers will normally have no control" y por *micro constraints* entiende: "institution-internal decisions, which the teacher should be in a position to influence". Benson los agrupa en cuatro categorías: "*policy, institutional, conceptions of language, and language teaching methodologies*" (2000: 116-117) y Aoki incluye otras dos: "micro culture of the teaching environment and teachers' working conditions" (2002: 114). Parece, por tanto, que el docente ha de luchar contra estos condicionantes e influir sobre aquéllos en los que tenga capacidad de decisión.

Para no sucumbir ante los factores externos que influyen en el profesorado y pueden llevarle a desistir en su intento de facilitar la autonomía de sus aprendices es importante que se fomente la autonomía del docente dentro del aula. Vieira (2002) propone una serie de entornos que pueden facilitar dicho proceso. En primer lugar, desde el ámbito escolar se debe promover una educación crítica que se apoye en una pedagogía basada en la autonomía. La educación crítica implica "the reconstruction of one's theories, with a focus on practical, theoretical and ethical justifications for action: it cannot be dissociated from critical self-reflection and critical

action” (2002)⁸. Por ello, es muy importante que el educador se replantee su propia práctica docente para poder modificar aquellas conductas que le alejen de ser un profesor autónomo.

En segundo lugar es necesario “foster **enquiry** about theories, practices and contexts as necessary condition for critical thought and action.” (2002). Por tanto, los docentes deben estar al corriente de las nuevas tendencias metodológicas para poder ponerlas en práctica, adaptándolas al contexto del centro educativo en el que están desarrollando su labor. Con ello se pretende que sean sujetos activos en el proceso de aprendizaje de sus alumnos y no se limiten a seguir las directrices marcadas por la dirección o la legislación vigente, sino que sean capaces de hacer de su aula un lugar dinámico y atractivo para su alumnado.

Por otro lado, se ha de fomentar la investigación-acción donde quiera que el profesorado pretenda desafiar los límites de su libertad y explorar rutas alternativas para favorecer el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Todo profesor que base su enseñanza en la autonomía de sus discentes se compromete a promover “**initiative and decision making**” (2002), puesto que la puesta en práctica de “good’ theory” (2002), implica elección y toma de conciencia de la labor que se ha de realizar, así como asumir riesgos, ser creativos en todo momento, manejar los conflictos e inseguridades que puedan surgir, siendo la negociación un elemento clave para alcanzar los fines propuestos.

Una comunicación fluida entre los participantes creando de confianza y respeto mutuo favorece “the social construction of knowledge and the collaborative innovation of practices” (2002). Además es importante que el profesorado se involucre en procesos de autoevaluación y coevaluación de su práctica docente, de acuerdo con los criterios que se hayan negociado previamente y adaptados al contexto en el que se desarrolla la labor del educador, puesto que “evaluation undertaken by teachers helps them regulate their own development and can provide relevant information to assess the effectiveness of programs/institutions” (2002)

⁸ No se incluye referencia de página puesto que, tal como se muestra en las referencias bibliográficas, se trata de un artículo tomado de internet

Por último, para que la práctica docente sea más autónoma e independiente resulta muy enriquecedor el intercambio de experiencias entre distintos miembros del equipo docente, puesto que:

Confronting one's voice with other voices among the professional community facilitates the critical examination of one's theories and practices, as well as the emergence of collective knowledge, language and experience. (2002)

Por tanto, el educador debe mantener una posición crítica ante su práctica docente que le impulse a superarse cada día y a tomar iniciativas y decisiones a partir de la negociación y el compromiso con su alumnado. Para ello, debe estar al corriente de las teorías lingüísticas y metodológicas y emplearlas en su trabajo cotidiano. Además ha de intentar evaluar el grado de consecución de los objetivos que se plantea tanto para sí mismo como para sus educandos sirviéndose de la investigación-acción como instrumento de medida. Finalmente, es necesario que esté en contacto con sus colegas para contrastar informaciones y experiencias que le permitan mejorar su labor docente.

Una vez el profesor ha conseguido desarrollar su propia autonomía tomando como base los aspectos apuntados en la cita anterior, como manifiesta McGrath (2000: 100), el siguiente paso nos lleva a intentar aportar una definición del término *profesor autónomo*. El propio McGrath propone la siguiente aproximación al término: "(el profesor autónomo debe) exercise independent judgements in order to establish a principal strategy which may involve compromise and negotiation as well as determined autonomous action" (2000: 102). Thavenius va más allá al afirmar:

Teacher autonomy can be defined as the teacher's ability and willingness to help learners take responsibility for their own learning. An autonomous teacher is thus a teacher who reflects on his/her teacher role and who can change it, who can help her learners become autonomous and who is independent enough to let her learners become independent. (1999: 160)

Por tanto, un profesor autónomo sería aquél que es capaz de ayudar a sus alumnos a responsabilizarse de su proceso de aprendizaje. Para alcanzar este objetivo debe analizar exhaustivamente su práctica docente

para adaptarla a las necesidades que le planteen sus aprendices y poder así impulsar la autonomía dentro del aula. Para ayudar al docente en esta tarea de reflexión y adaptación de su práctica, Thavenius sugiere las siguientes pautas:

- Let the learners take responsibility, but be co-responsible
- Let the learner discover, without interfering with his discovery procedures
- Change the power balance in the classroom
- Reflect on what happens in the classroom and why
- Help each learner find his individual needs

(1999: 161)

Esta reflexión de Thavenius vuelve a poner de manifiesto la corresponsabilidad en la tarea educativa de docentes y discentes así como el cambio del centro de poder dentro de aula dándole un mayor protagonismo al aprendiz, aspectos éstos muy recurrentes en toda la literatura que hemos analizado hasta el momento y que hemos intentado reflejar en la exposición de este capítulo.

Estas pautas nos permiten establecer tres niveles de autonomía en el docente que son:

Level 1: Teacher describes students' work with self-directed learning without actually reflecting.

Level 2: Teacher reflects on students' work and autonomy development.

Level 3: Teacher reflects on her own autonomy development and awareness process.

(Thavenius 1999: 161)

De acuerdo con estos tres niveles el educador pasaría por tres fases en su proceso de autonomía/independencia. En primer lugar, su labor se limita a describir el trabajo autónomo de sus alumnos, a continuación reflexiona sobre este trabajo prestando especial atención a la manera en que se desarrolla la autonomía por parte de cada aprendiz y finalmente, con todos los datos a la vista, reflexiona sobre su propia autonomía y su modo de aplicación en su práctica docente diaria.

En conclusión, se puede afirmar que la autonomía del profesor es el paso previo para poder conseguir el objetivo de que el alumnado sea

también autónomo. Para conseguir este doble propósito es necesario que el docente se convierta en la fuente de recursos y el asesor/a al que el aprendiz acuda siempre que se le plantee una dificultad. Por ello, el aula debe ser el lugar en el que todos sus miembros trabajen coordinadamente de forma interdependiente (Little 2000b) y las actividades que se desarrollen sean previamente consensuadas por todos sus miembros. El profesor debe además reflexionar sobre el aprendizaje de sus discentes y sobre su propia práctica docente utilizando la investigación-acción para intentar potenciar los aspectos que aportan resultados positivos a su alumnado y cambiar aquéllos que no resulten beneficiosos con la intención de crear el ambiente más propicio que le sea posible para fomentar la autonomía.

1.4. Rol del Aprendiz Autónomo

Como hemos venido manifestando a lo largo de este capítulo, el aprendiz asume un nuevo rol en el aula, puesto que es el centro del proceso de aprendizaje y el docente, tal como hemos señalado en el epígrafe precedente, ha de adaptar su práctica a las necesidades de su alumnado, teniendo en cuenta todos los factores sociales, culturales, afectivos y psicológicos que puedan influir en el proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua extranjera. Para ello, debe fomentar la cooperación y establecer relaciones de interdependencia entre todos los participantes en el proceso de aprendizaje.

El alumno, por tanto, asume un papel activo y decisivo en su propio proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y entra en un proceso continuo de toma de decisiones responsables a partir de la formación que ha recibido de su profesor/asesor y que explicamos convenientemente en el epígrafe anterior. Así lo pone de manifiesto Holec:

Autonomy also means “the active exercise of learner responsibility” the learner is an active agent, taking decision regarding his learning, either alone or in co-operation with others (teachers and also co-learners) and who gives him as much as he gets by sharing in the preparation of his curriculum. The curricula of

which, in terms of aims, content, method and techniques, implementation, etc. are negotiated by everybody (learners, co-learners and teachers). (1993: 8)

Para que sus decisiones sean responsables, Holec considera que el aprendiz debe:

Take charge of one's own programme of learning (where and when to learn), it is also knowing how to go about defining what one is going to learn in terms of one's requirements and/or existing knowledge, HOW is going to learn (choice of documents/support media and methods of using the latter), and HOW TO ASSESS the results obtained, together with the relevance of the decisions taken in the light of the WHAT and the HOW. (1993: 8)

Esta opinión coincide con las tesis de Little cuando señala que cada discente debe establecer: "a personal agenda for learning, taking at least some of the initiatives that shape the learning process, and developing a capacity to evaluate the extent and success of one's learning" (1996: 204).

Benson (2001) comparte la misma idea que los autores anteriormente citados y añade dos aspectos más sobre los que el aprendiz debe ejercer un control como son: por un lado, los procesos cognitivos que implica el aprendizaje de una lengua extranjera y por otro, el contenido que se intenta transmitir. Para poder ejercer un control sobre los procesos cognitivos el alumno debe estar atento, reflexionar de forma continua sobre su proceso de aprendizaje y ser consciente en todo momento del proceso de "aprender a aprender", es decir lo que Benson denomina *metacognitive knowledge* (2001: 95-99).

En lo que a la atención respecta, el estudiante de lenguas debe tomar conciencia y responsabilizarse del *input* que se le presenta para utilizarlo de forma provechosa en su proceso de aprendizaje de la lengua meta. Así, lo afirma Benson:

If attention is a precondition of acquisition, it follows that effective language learning, may be dependent upon the learner taking cognitive responsibility for what is attended to in input. (2001: 89)

La reflexión sobre el aprendizaje, tal como hemos puesto de manifiesto en las páginas 51-57 de este trabajo, es un aspecto clave en el

proceso de autonomía del discente, puesto que le permitirá “aprender a aprender” apoyándose en el conocimiento metalingüístico que posee. Benson se suma a esta interpretación afirmando:

The process of learning how to learn languages is inseparable from the process of learning languages. Both build upon awareness of language, or the development of the learner's implicit and explicit metalinguistic knowledge base. (2001: 98)

En cuanto al control sobre el contenido que se pretende adquirir en la lengua meta es preciso, retomar la argumentación del constructivismo Vygotskyano (Vygotsky 1978) según la cual la educación y el proceso de aprendizaje de cualquier individuo requiere dos fases distintas conectadas entre sí. En primer lugar, debe darse una interacción o relación interpersonal como condición para que, en segundo lugar, pueda tener lugar un proceso de interiorización y asimilación intrapersonal de los contenidos culturales percibidos en cada sujeto. Por tanto, para Vygotsky, son importantes no sólo los contenidos a impartir y los mediadores instrumentales que se utilizan en el proceso sino también los agentes sociales de la educación y sus peculiaridades. La incidencia del la Zona de Desarrollo Próximo, como se puso de manifiesto en la p. 33 de este trabajo, es fundamental en el aprendizaje pues implica una evaluación continua de las prácticas educativas y esa revisión hace que el alumno sea cada vez más autónomo y tenga mayor control sobre su proceso de aprendizaje.

No debe tampoco obviarse, tal como se apuntó en los epígrafes 1.2 y 1.3, que el alumno recurra a los conocimientos previos que posee sobre la lengua meta o a experiencias de su propia vida para, así, poder alcanzar un aprendizaje más auténtico. Benson apoya la validez de esta teoría al afirmar:

All effective learning begins from the learner's existing knowledge and develops through the interpretation of experience. [...] learning is more authentic and effective if it begins from a problem that the learner immediately faces, because new knowledge will be more effectively integrated with existing meaning systems. (2001: 100)

Finalmente, el control sobre el contenido que se pretende adquirir en la lengua meta, tal como manifiestan Dam (1999: 91) y Benson (2001: 101), implica un proceso continuo de autoevaluación para confirmar que los objetivos marcados se van cumpliendo en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje y así poder continuar en la misma línea si éstos se van logrando o, por el contrario rectificar aquellos aspectos que no funcionen adecuadamente cuando los objetivos no son los esperados.

La negociación, tal como se expuso con anterioridad tomando como referencia a Esch 1997; Riley 1997; Vieira 1999a; Nunan 1999; Little 1999b; Little et al. 2002 y Vieira 2002, se convierte en un aspecto clave en el nuevo rol que asume el alumno. El proceso de negociación implica interdependencia entre todos los miembros del aula siendo muy respetuosos con las diferentes opiniones y el contexto social y cultural en el que tenga lugar la interacción para que todos los participantes puedan resultar favorecidos. El objetivo final consiste en “*Co-constructing learning experiences*” (Vieira 2002). Esta construcción de experiencias de aprendizaje se fundamenta en la colaboración con compañeros y profesores para poder así, llevar la iniciativa, elegir y decidir qué y cómo se quiere aprender para, de ese modo, favorecer el proceso de autonomía propio y de cada compañero.

Por último, tal y como apuntan los mismos autores, es importante que el aprendiz no tenga miedo a experimentar con diferentes estrategias de aprendizaje dentro y fuera del aula para poder decidir cuáles son las más útiles para que su aprendizaje sea más eficaz, teniendo siempre en cuenta las sugerencias y consejos que le puede proporcionar su profesor.

En resumen, el alumno pasa a ser el pilar sobre el que pivota el proceso de aprendizaje, por ello debe tomar parte activa en el proceso estando atento a todas las oportunidades que se le puedan presentar, experimentando con diferentes estrategias que le ayuden a conseguir sus metas, reflexionando sobre su actividad cotidiana y evaluando de forma continua y sistemática su proceso de aprendizaje. Para lograr un mayor rendimiento debe establecer relaciones de interdependencia y negociación

con sus compañeros y con el profesor siendo flexible y abierto a los cambios que se puedan ir produciendo en el transcurrir de su vida académica.

Una vez hemos analizado los roles de docentes y discentes en el marco de la autonomía, dedicaremos el siguiente apartado de nuestro estudio al análisis del *Marco Común Europeo de Referencia*, aprobado por el Consejo de Europa en los años 90, valorando su repercusión en el aprendizaje de lenguas extranjeras a lo largo de la vida (*lifelong learning*) y su decisivo papel en el fomento de la autonomía del aprendiz.

1.5. Marco Común Europeo de Referencia y autonomía

El *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* se gesta en los años noventa auspiciado por las recomendaciones R (82) 18 y R (98) 6 del Comité de Ministros del Consejo de Europa que tiene como objetivo “conseguir una mayor unidad entre sus miembros, adoptando una acción común en el ámbito cultural”, adhiriéndose a tres principios básicos establecidos en el preámbulo de la Recomendación R(82) 18 a saber:

Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos.

Que sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación

Que los estados miembros, al adoptar políticas nacionales en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, pueden conseguir una mayor convergencia a nivel europeo por medio de acuerdos adecuados para una continuada cooperación y coordinación de sus políticas. (MCER: 2)

Así, se pretende conseguir una mejora dentro de la unión estableciendo una política lingüística que fomente no sólo el aprendizaje de lenguas extranjeras sino también el acercamiento a la cultura de la lengua

meta, a través de la interacción, la colaboración y la comprensión, tratando de evitar en lo posible los prejuicios y la discriminación hacia otras culturas.

El preámbulo de la R (98) 6 reafirma los objetivos políticos de sus acciones en el ámbito de las lenguas modernas y propone una serie de pautas que se deben tener en cuenta a la hora de enfocar la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en los países de la UE entre los que podemos destacar:

Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz.

Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales. Para ello se requiere que se fomente el esfuerzo constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien los medios necesarios en todos los niveles educativos. (MCER: 3)

De este modo, se pretende secundar una política educativa que satisfaga las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural en la que sus ciudadanos se puedan comunicar de forma autónoma a lo largo de toda su vida. Para ello, se requiere su esfuerzo constante y unas políticas educativas que fomenten el aprendizaje autónomo.

El *MCER*, tal como aparece reflejado en su introducción, pretende ser un documento que ayude a los profesionales del ámbito educativo a que “reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que éstos satisfagan las necesidades de sus alumnos” (MCER: 1)⁹. De esta afirmación se desprende la relación directa que existe entre este documento y la autonomía del docente puesto que tiene como objetivo ayudarlo en la reflexión sobre su práctica cotidiana.

Por otro lado, el *MCER* intenta transmitir un enfoque intercultural según el cual, uno de los objetivos de la educación en la lengua extranjera es: “el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su

⁹ La referencia al número de página está tomada del documento online descargado de la página web del Instituto Cervantes (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>) con lo que podría no coincidir con la edición impresa y publicada por Anaya.

sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y la cultura” (MCER: 1). Estrechamente relacionado con este objetivo se halla el desarrollo de una **competencia plurilingüe**, puesto que el individuo cuando aprende varias lenguas no las guarda en compartimentos mentales estrictamente separados sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y donde las lenguas se relacionan entre sí e interactúan, pudiendo recurrir a sus conocimientos previos para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor determinado. Como se expondrá en los dos próximos capítulos, este desarrollo de la competencia plurilingüe se pone de manifiesto en las actividades basadas en el e-mail tándem, puesto que los aprendices han de poner en práctica todos sus conocimientos lingüísticos para solventar las posibles dificultades que surgen en la interacción con sus compañeros ingleses.

El desarrollo de una competencia plurilingüe favorece el aprendizaje a lo largo de la vida que es otro de los factores que facilitan la autonomía de los aprendices tal como pusimos de manifiesto en el epígrafe 1.1 con las diferencias entre *action knowledge* y *school knowledge*. Esta competencia plurilingüe ha de contemplarse en el marco del pluriculturalismo:

La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. [...] En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente que a su vez interactúa con otros componentes. (MCER: 6)

El pluriculturalismo también se ve reflejado en el trabajo de nuestros alumnos a través del e-mail tándem, como mostraremos en el tercer capítulo, puesto que con las actividades planteadas durante la investigación se pretende que los participantes adquieran unas destrezas y unas capacidades interculturales a partir de la colaboración con sus parejas

tándem. Con todo ello, se aspira a que el discente “desarrolle una personalidad más rica y compleja” (MCER: 41). Además:

La competencia plurilingüe y pluricultural también fomenta el desarrollo de la consciencia sobre la lengua y la comunicación e incluso de las estrategias metacognitivas que permiten que el ser social sea más consciente de su propia espontaneidad a la hora de abordar las tareas, y en concreto, más consciente de la dimensión lingüística de éstas, llegando a controlarlas. (MCER: 120)

Esta afirmación relaciona este concepto con las definiciones de autonomía de Holec (1981), Little, (1991) y Benson (1997 y 2001), que analizamos en profundidad en los tres primeros epígrafes de este capítulo, puesto que fomenta la toma de consciencia del aprendiz sobre la lengua y su proceso de aprendizaje a la hora de realizar las tareas encomendadas, lo que le sirve de guía en su camino para convertirse en un aprendiz más autónomo.

En el MCER se pone de manifiesto la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera orientado a la acción (*social interactive view of learning* [Little 2003]), es decir, al uso que los aprendices darán a una determinada lengua en sus interacciones con hablantes de la misma y atendiendo a diferentes contextos y ámbitos comunicativos. Así, se define el uso de la lengua como:

El uso de la lengua- que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (MCER: 8)

Este enfoque está claramente ligado con las ideas de Nunan (1999) y Kohonen (1992), basadas en el aprendizaje a partir del uso de la lengua meta y, a su vez, están íntimamente relacionadas con las opiniones de Little

(1997 y 1999b) sobre el uso del material auténtico y de la lengua meta como herramienta cognitiva para fomentar la autonomía de los educandos.

Dentro del *MCER*, el uso de estrategias metacognitivas, afectivas y sociales para llevar a cabo las tareas, tal como reflejamos en el epígrafe anterior (Ellis y Sinclair 1989; Oxford y Leaver 1996; Cohen 1999; Oxford 2000; Gail 2000; Benson 2001 y Wenden 2002), constituye una de las prioridades que se han de incluir en los programas educativos europeos para favorecer el proceso de aprendizaje autónomo de los discentes.

Finalmente, una vez los discentes son capaces de controlar estas acciones se produce un refuerzo o modificación en sus competencias en la lengua meta y lo que les hace más autónomos en su proceso de aprendizaje.

Con el objetivo de poner en práctica las recomendaciones recogidas en el *MCER* se introduce el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) cuyos objetivos y modo de implementación en el aula serán analizados en el siguiente apartado de este trabajo.

1.6. El Porfolio Europeo de las Lenguas (PEL): Orígenes, características generales y objetivos pedagógicos¹⁰

Con este epígrafe intentaremos acercarnos a los orígenes del Porfolio Europeo de las Lenguas (en adelante PEL), sus características y su desarrollo en nuestro país.

¹⁰ Las citas en inglés recogidas en este apartado se encuentran en: <http://culture2.coe.int/portfolio> y las españolas en: <http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=343>.

1.6.1. Orígenes del PEL y grado de desarrollo en España

El PEL fue desarrollado y pilotado por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa desde 1998 hasta 2000 como herramienta para fomentar el plurilingüismo y el pluriculturalismo entre los ciudadanos de la UE. En octubre de 2000, dada la buena acogida en los quince países miembros en los que fue pilotado, los Ministros Europeos de Educación teniendo en cuenta la Recomendación R(98) 6, expuesta en el apartado anterior, y la Recomendación 1383 (1998) sobre Diversificación lingüística recomiendan que:

Los Gobiernos de los estados miembros creen las condiciones favorables para la implantación y difusión del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) de acuerdo con los Principios y Directrices establecidos por el Comité de educación.

En España, siguiendo las Recomendaciones del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa y coincidiendo con el Año Europeo de las Lenguas en marzo de 2001, se constituyó un Comité Nacional para el desarrollo de un Portfolio Europeo de las Lenguas para su aplicación en nuestro país.

La subdirección de Programas Europeos encargó a un equipo de especialistas en la enseñanza/aprendizaje de idiomas la elaboración y diseño de un Portfolio Europeo de las Lenguas para cuatro grupos de edades y niveles educativos distintos. En febrero de 2003 se presentaron los prototipos de estos cuatro modelos a técnicos del Área de lenguas, representantes de las Comunidades Autónomas.

Tras un periodo en el que se aportaron sugerencias de modificación de estos prototipos, en junio de 2003 se aprobó su envío al Comité de Validación Europeo del Consejo de Europa. El 7 de noviembre de 2003 fueron validados los tres modelos presentados, es decir, el PEL para alumnos de 3 a 7 años, el PEL para alumnos de 8 a 12 años y el PEL para Enseñanza Secundaria, F.P. y Bachillerato (12-18 años). Durante el año 2004 se ha validado también el Portfolio de adultos. Con lo que actualmente

se encuentran validados cinco Portfolios correspondientes a Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato y F.P. y Educación de adultos.

1.6.2. Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL): Características

El Portfolio Europeo de las Lenguas, tal como se manifiesta en la página web del Ministerio de Educación y Ciencia, nace con el objetivo de ser:

Un documento personal promovido por el Consejo de Europa, en el que los que aprenden o han aprendido una lengua - ya sea en la escuela o fuera de ella - pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas.

Cada portfolio consta de tres partes: pasaporte de lenguas, biografía lingüística y dossier. El pasaporte de lenguas pretende ser “an overview of the individual's proficiency in different languages at a given point in time”. Esta visión de conjunto se define de acuerdo con las capacidades y los niveles de referencia establecidos en el *MCER*¹¹. Además, en este documento se registrarán los conocimientos lingüísticos que poseen los alumnos en la lengua meta, así como sus experiencias de aprendizaje intercultural, siempre que las consideren significativas. El pasaporte incluye información sobre competencias parciales y específicas, permitiendo al alumno ser evaluado por sus profesores y autoevaluarse siendo necesario dejar constancia de cómo, cuándo y por quién ha sido evaluado el poseedor del pasaporte.

La biografía lingüística “facilitates the learner's involvement in planning, reflecting upon and assessing his or her learning process and progress”. Este documento tiene como misión ayudar al discente a expresar

¹¹ No entraremos a analizar los distintos niveles que el alumno puede alcanzar gracias al PEL, por no ser relevantes para el estudio objeto de esta tesis. Para obtener una información más detallada sobre los descriptores y los niveles de referencia visitar: <http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=ce4>.

sus conocimientos en cada una de las lenguas que conoce e incluir información sobre experiencias lingüísticas y culturales que ha ido adquiriendo fuera del ámbito académico. Está organizado con la intención de favorecer la competencia plurilingüe que, tal como habíamos expuesto al analizar el *MCER*, implica el desarrollo de la competencia lingüística en varias lenguas distintas de la materna. En el tercer capítulo, mostraremos el modo en el que intentamos incluir la biografía lingüística de nuestros alumnos de Diversificación gracias al Convenio de Autoprendizaje suscrito a comienzos de curso y el diario en el que fueron reflejando su experiencia educativa.

El último componente del PEL es el dossier que ofrece “the learner the opportunity to select materials to document and illustrate achievements or experiences recorded in the Language Biography or Passport”. En el cuarto capítulo, expondremos la manera en la que nuestros alumnos fueron creando su dossier gracias a los e-mails que recibían de sus compañeros.

Una vez hemos analizado el origen y los componentes del PEL, dedicaremos el siguiente apartado a definir y delimitar sus objetos y su campo de acción.

1.6.3. Objetivos del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)

El Portfolio Europeo de las Lenguas tiene dos objetivos principales:

- a) to motivate learners by acknowledging their efforts to extend and diversify their language skills at all levels;
- b) to provide a record of the linguistic and cultural skills they have acquired (to be consulted, for example, when they are moving to a higher learning or level or seeking employment at home or abroad).

Por tanto, pretende motivar al alumnado reconociendo sus esfuerzos por mejorar su competencia en la/s lengua/s extranjera/s a todos los niveles y aportándoles un documento en el que puedan registrar todas las destrezas sociales y culturales que han ido adquiriendo en su proceso de aprendizaje.

Estos objetivos hacen referencia a las dos funciones básicas del portfolio. En primer lugar, aluden a su función pedagógica, puesto que, como se expuso con anterioridad, aumentan la motivación de los estudiantes para mejorar su capacidad para comunicarse en otras lenguas distintas de la materna, para aprender más idiomas de la UE siempre con el fin de buscar nuevas experiencias interculturales.

Por otro lado, les incita y ayuda a reflexionar sobre sus objetivos, mecanismos de aprendizaje y logros en el proceso. Al mismo tiempo, les asiste en la planificación de su trabajo diario y les hace adquirir la lengua extranjera de forma autónoma. Estas cuatro acciones que propone el PEL se hallan íntimamente ligadas a las teorías referidas al desarrollo del aprendizaje autónomo y los nuevos roles que han de asumir docentes y discentes en el aula de idiomas, que han sido analizadas a lo largo de este capítulo.

En tercer lugar, el PEL se propone estimular a los aprendices a intensificar su experiencia intercultural a través de visitas al país extranjero, lectura, uso de los medios de comunicación, uso de las TIC, participación activa en proyectos europeos, etc.

Una vez hemos analizado la función pedagógica del PEL, no se puede obviar su función como documento internacional que refleja el conocimiento lingüístico de un determinado alumno. Gracias al Portfolio, el alumno podrá documentar su competencia cultural y lingüística en la lengua meta a partir de los documentos y anotaciones reflejados en su pasaporte lingüístico y en su dossier.

En conclusión, se puede afirmar que el PEL es un instrumento muy útil para favorecer el aprendizaje autónomo de lenguas, ya que favorece todos los aspectos que engloban la autonomía (reflexión, planificación y evaluación del proceso de aprendizaje), al tiempo que sirve como registro de cualquier documento o acontecimiento que resulta importante en la adquisición de la lengua meta.

Una vez hemos analizado las connotaciones del concepto de autonomía, sus implicaciones prácticas en docentes y discentes y su

aplicación a nivel europeo gracias al *Marco Común Europeo de Referencia* y al *Portfolio Europeo de las Lenguas*, dedicaremos el siguiente capítulo de esta tesis doctoral a la exposición de los principios y objetivos de la metodología tándem, centrándonos en el e-mail tándem, por ser la metodología empleada en el estudio empírico llevado a cabo con estudiantes españoles de 4º de E.S.O..

CAPÍTULO 2

E-MAIL TÁNDEM Y AUTONOMÍA DEL APRENDIZ

Introducción

Este capítulo tiene como objetivo mostrar las características fundamentales del e-mail tándem como modelo de aprendizaje en el aula de idiomas para ello enunciaremos sus principios fundamentales para, así poder poner de manifiesto su estrecha relación con el concepto de autonomía del aprendiz que ha sido abordado en el primer capítulo de este trabajo y que constituye uno de los ejes fundamentales de esta tesis doctoral.

Por otra parte, se analizarán los objetivos que propone este modelo de aprendizaje de lenguas, así como la relación que existe entre el tándem y el aprendizaje intercultural. Finalmente, se expondrá el papel y los retos que se plantean a los docentes que tratan de impulsar esta metodología en su quehacer cotidiano.

2.1. Orígenes, definición y principios de la metodología tándem

Para poder realizar una primera aproximación a la metodología tándem debemos retomar las ideas de Holec (1981) sobre el concepto de autonomía, abordadas en el primer capítulo de nuestro trabajo, y que podríamos resumir como: «*to take charge of one's own learning*», puesto que fueron el punto de partida para que en los años 80, algunos investigadores, como Helmut Brammerts, Mike Calvert o Tim Lewis, continuaran el trabajo iniciado por Jürgen Wolf en los años 70. En un principio se organizaban cursos intensivos presenciales en los que estudiantes universitarios con lenguas maternas diferentes trabajaban sobre una serie de tareas con el fin de mejorar su competencia lingüística en la lengua extranjera respectiva. El propósito principal del trabajo de los investigadores anteriormente citados, se centró en definir los principios y objetivos del aprendizaje en tándem. Tras una profunda investigación de

este modelo de aprendizaje de lenguas extranjeras Brammerts lo define de la forma siguiente:

When learning a language in tandem, two people with different mother tongues work together in order to learn from each other. In so doing, both set out:

- to improve their communicative ability in their partner's mother tongue;
- to get to know their partner better and learn about his or her cultural background, and
- to benefit from their partner's knowledge and experience, e.g. in the areas of work, education and leisure. (2003: 28-29)

Esta definición pone de manifiesto que el aprendizaje es la base de la comunicación en tándem. Por otro lado, identifica, tal como muestra Brammerts (2003: 29), áreas de aprendizaje que implican que ambos aprendices quieren mejorar sus producciones en la lengua meta y sus compañeros van a apoyarlos en el proceso de mejora. Este intento de progresar en el conocimiento de la lengua meta se produce por un doble motivo. En primer lugar, ambas lenguas son el medio a través del que se establece la comunicación y, por otro lado, constituyen el tema principal de su intercambio lingüístico.

Para alcanzar la competencia comunicativa deseada en la lengua extranjera es necesario familiarizarse con las formas de ser y pensar del compañero/a para poder entender mejor su bagaje sociocultural y poder conseguir que el intercambio sea más fructífero.

El aprendizaje en tándem se basa en el aprendizaje a través de la comunicación auténtica (Brammerts, 2003: 30) entre dos personas con lenguas maternas diferentes que tienen como objetivo ser capaces de comunicarse y afianzar sus conocimientos en la lengua materna del compañero.

Por último, se trata de un modelo de aprendizaje en pareja, puesto que la colaboración entre individuos con un interés común (aprender la lengua del compañero) les permite establecer un equilibrio entre el esfuerzo que les supone ayudar al compañero y el beneficio que obtienen en su propio proceso de aprendizaje. Ambos miembros de la pareja se enfrentan a un proceso de toma de decisiones continuo sobre su propio proceso de

aprendizaje gracias a la relación que se establece con el compañero. Este hecho constituye una condición óptima para ser más independiente en el aprendizaje que, como se apuntó en el capítulo 1 de este trabajo, constituye un paso necesario para llegar a ser un aprendiz más autónomo.

Este modelo de aprendizaje en tándem (*face-to-face tandem* o tándem presencial) se basa en dos principios fundamentales que como señala Brammerts son:

Reciprocity

Language learning in tandem occurs in a learning partnership, to which each partner brings certain skills and abilities which the other partner seeks to acquire and in which both partners support each other in their learning. The mutual interdependence between the two partners demands equal commitment in such a way that both benefit as much as possible from their working together.

Autonomy

Each of the two partners is responsible for their own learning. Each decides *what* they want to learn *how* and *when*, and what sort of help is needed from their partner¹². (2003: 29)

El principio de reciprocidad, tal como apunta Brammerts (2003: 31), implica aprender del compañero (*learning by exchange*), ya que ambos miembros de la pareja tienen como objetivo aprender la lengua materna del otro miembro de la pareja tándem. Para ello, cada uno de ellos aporta los conocimientos de su lengua y cultura que, a su vez, son los que su compañero desea adquirir, así como el compromiso de ayudar a su compañero en su proceso de aprendizaje.

Una pareja tándem funciona como cualquier otra asociación entre personas o grupos y sólo será provechosa si cada uno de sus miembros obtiene un beneficio del trabajo realizado. Para que ambos aprendices se puedan beneficiar es necesario que se utilicen ambas lenguas en los intercambios lingüísticos, de tal manera que siempre tengan el modelo del hablante nativo como base para su aprendizaje de la lengua meta. Cuando el trabajo de una pareja es beneficioso para sus miembros, se pone de manifiesto el principio de reciprocidad que hace que el tándem sea una forma útil de aprendizaje de lenguas, ya que resulta económica y es

¹² Traducción al inglés de la versión alemana (Brammerts 2001: 10).

transnacional, puesto que hace una llamada a la cooperación entre los miembros de la pareja a través de las técnicas y mecanismos que ambos ponen en práctica para que sus aprendizajes se vean favorecidos.

Por tanto, podríamos afirmar que el principio de reciprocidad consiste en el apoyo y colaboración entre los miembros de la pareja con el objetivo de mejorar en la lengua meta, partiendo de los conocimientos y habilidades que posee cada uno y siendo comprensivos y tolerantes con las diferencias que puedan existir entre los compañeros.

El principio de autonomía permite a los discentes responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje y así tal como afirma Brammerts:

Confers on them the obligation and the opportunity to set their own goals for their work in tandem, and to think about how these goals may be reached in collaboration with tandem partners who are, both native speakers of the partner's foreign language, yet learners of their partner's mother tongue. (2003: 33)

La toma continua de decisiones en el proceso de aprendizaje implica que los discentes deben adaptar sus necesidades a las potencialidades, limitaciones e intereses del compañero y establecer las pautas de su comunicación en tándem. Por otro lado, es posible que los aprendices tengan diferentes objetivos en su instrucción siendo la negociación entre los miembros de la pareja un elemento clave en el éxito de su aprendizaje.

Por tanto, podríamos afirmar que los dos principios (autonomía y reciprocidad) objeto de este epígrafe, están directamente relacionados con las teorías sobre la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera abordadas en el primer capítulo de este estudio (Barnes, 1976; Rogers, 1980; Benson, 1997; Little, 1991, 1996, 1997, 2000 y 2003; Nunan, 1999 y Littlewood, 2002), entendida como colaboración entre individuos para mejorar su competencia lingüística en la lengua meta, a partir de la premisa de que el aprendizaje es significativo cuando hay una relación directa entre las estructuras que se aprenden y el uso que tienen en su contexto comunicativo. Por otro lado, la metodología tándem se encuentra estrechamente ligada a dos términos muy significativos en la literatura sobre autonomía como son: el *aprendizaje cooperativo* entre dos personas que

tienen un interés común, en nuestro caso, mejorar la competencia lingüística en la lengua meta y con la *negociación* entre los compañeros tándem sobre la forma de afrontar las tareas que se les encomienden (Esch, 1997; Benson, 1997; Little, 1999b; Nunan, 1999; Vieira, 1999a).

A modo de conclusión a lo expuesto en este epígrafe, podríamos tomar como propias las afirmaciones de Little (2003: 44) sobre el tándem y su relación con la autonomía del aprendiz. Según este autor, el aprendizaje de lenguas en tándem requiere que los aprendices sean autónomos desde el principio, puesto que nadie más está implicado directamente en su proceso de aprendizaje que ellos mismos. Al mismo tiempo, los miembros de la pareja necesitan consejo y apoyo de los expertos si necesitan saber cómo aplicar los principios del tándem para sacar el mayor beneficio posible de la experiencia. Por ello, “the growth of their autonomy depends not only on the experience they derive directly from their tandem partnership, but also on their membership of a community of practice that includes more expert practitioners than themselves-that is teachers or counsellors” (2003: 44).

Por otro lado, como se ha expresado con anterioridad, el tándem se basa en el uso de la lengua, por lo que los aprendices están obligados a aportar retroalimentación a su pareja, lo que favorece la reflexión sobre la lengua materna y la lengua meta al mismo tiempo que ayuda a asegurar que las dimensiones sociales y metacognitivas del aprendizaje autónomo interaccionan entre sí a modo de apoyo y refuerzo. Finalmente, Little mantiene:

At all levels of proficiency, foreign language learners are autonomous to the extent that they manage their own learning and are self-reliant in target language use. It is in the very nature of tandem partnerships that they facilitate the development of these capacities. (2003: 44)

Este razonamiento de Little coincide con las visiones de Benson, Oxford y Nunan sobre autonomía recogidas en el primer capítulo, ya que nociones tales como: dar mayor protagonismo al estudiante en su proceso de aprendizaje, uso apropiado de la lengua meta y empleo de la lengua como herramienta cognitiva constituyen un eje fundamental en el

aprendizaje en tándem. Por todo ello, podemos concluir que la metodología base de nuestro trabajo empírico facilita el desarrollo de autonomía de los discentes.

2.2. Objetivos del aprendizaje en tándem

Retomando la definición de aprendizaje en tándem, según la cual: “two people with different mother tongues work together in order to learn from each other [...] to improve their communicative ability in their partner’s mother tongue” (Brammerts, 2003: 28), parece claro que el primer objetivo de esta metodología consiste en mejorar la competencia lingüística en la lengua meta. Sin embargo, para que la metodología resulte más beneficiosa para los discentes es necesario matizar los objetivos concretos de la misma. Así, Brammerts y Calvert (2003) intentan definir y concretar los objetivos del tándem diferenciando dos tipos: objetivos primarios y secundarios. Dentro de los objetivos primarios se incluyen:

- the ability to communicate in a foreign language-the partner’s mother tongue;
- the ability to operate competently within a foreign cultural context in which the partner is at home;
- work-related competence which the partner already has. (2003: 50)

Estos objetivos englobarían tres aspectos que resultan determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. En primer lugar, la capacidad de emplear la lengua meta como vehículo de comunicación. En segundo lugar ser capaz de reaccionar de forma adecuada ante el contexto sociocultural de la lengua que se intenta adquirir y, finalmente, alcanzar la competencia lingüística que el compañero ya posee. Por tanto, dentro los objetivos primarios se incluyen la competencia lingüística y la sociocultural aspectos que están íntimamente ligados al concepto de competencia intercultural que *El Marco Común Europeo de Referencia*, tal como apuntamos al final de

primer capítulo de esta tesis, considera básico para ser un hablante competente en la lengua meta¹³.

Los objetivos secundarios (Brammerts y Calvert, 2003: 50-55) se hallan en estrecha relación con los primarios e incluyen:

- a capacity for independent learning (of foreign languages);
- a capacity for (intercultural) communication;
- a capacity for (multilingual) co-operation. (2003: 51)

Estas tres características son las que determinan el éxito del trabajo en tándem y engloban aspectos que pueden ser transferidos a otros contextos de aprendizaje y también de la propia vida.

La importancia relativa de estos objetivos de aprendizaje depende, fundamentalmente, de las necesidades del aprendiz y podría modificarse si surgiesen nuevas necesidades durante el intercambio comunicativo con el otro miembro de la pareja. Los profesores/asesores, como mostraremos en apartado de 2.7., deben prestar especial atención a los objetivos secundarios, puesto que contribuyen de forma decisiva para que los objetivos primarios se puedan alcanzar con éxito.

La elección de las parejas no juega un papel decisivo cuando el discente sigue unos objetivos de aprendizaje general, como es el caso de todos los alumnos que formaron parte de nuestro estudio, puesto que cualquier hablante nativo tiene capacidad para ayudar a su pareja a mejorar sus conocimientos en la lengua meta y, a su vez, a hacerle participe de los aspectos culturales más significativos del país de la lengua extranjera. Otro caso distinto lo constituye un adulto que necesita aprender términos relacionados con su profesión y que, por tanto, resultaría más beneficioso para su aprendizaje el hecho de emparejarse con una persona de su entorno laboral.

Una vez analizados los objetivos primarios y secundarios de la metodología tándem parece claro que el elemento fundamental de este

¹³ El concepto de competencia intercultural/plurilingüe será nuevamente abordado en el epígrafe 2.3. donde explicaremos la relación directa que existe entre la metodología tándem y el aprendizaje intercultural.

modelo educativo se apoya en aprender de y con el compañero (*learning with and from the partner*) (Brammerts y Calvert 2003: 51) puesto que:

Tandem is learning without a teacher through communication with a partner who already knows the thing one is trying to learn. Partners are ready to help, because- as learners – they will benefit from the co-operation. They can also be addressed in one's mother tongue, because that is the language they are learning. (2003: 51)

Gracias a todos los aspectos mencionados en este epígrafe, el aprendizaje en tándem facilita una serie de oportunidades que pueden resultar beneficiosas para los aprendices como son:

- Learning from the partner's model [...]
- Learning from a partner's clarifications, explanations and information [...]
- Learning forms of utterance and behaviour from a partner [...]
- Learning from the partner's corrections [...]
- Learning through co-operation with their partner [...]
- The required level of knowledge and support [...] (2003: 50-54)

Aprender del modelo del compañero (*Learning from the partner's model*), resulta ser un elemento fundamental en el tándem, tal como mencionamos al referirnos al principio de reciprocidad, puesto que el input de la lengua extranjera que aporta el compañero resulta imprescindible para el aprendizaje. Por ello, tal como se puso de manifiesto en el epígrafe anterior, cada aprendiz debe usar su lengua materna durante la mitad del tiempo del tándem. Los miembros de la pareja, tal como señalan Brammerts y Calvert:

Gain opportunity to improve their listening and reading skills, to build upon already learnt material, to use previous knowledge in new contexts as well as learning new forms of expressing themselves. Leaving aside the linguistic learning outcomes, partners' behaviour and attitude can also be the subject of learning. (2003, 52)

Sin embargo, aprender del modelo del compañero no implica copiar todo lo que dice o hace, puesto que su comportamiento lingüístico y no lingüístico es un reflejo de los rasgos personales, regionales y del grupo

social al que pertenece con lo que podrían ser poco fiables. Los aprendices, tal como los autores antes mencionados mantienen, deben:

Work actively with the input and learn to differentiate and to decide what they would like to use for themselves. Above all, they have the opportunity to influence the input themselves: they can get their partners to talk about certain topics, to express themselves more simply, etc. (2003: 52)

Esta cita pone, nuevamente, de manifiesto la reflexión y el control sobre el aprendizaje que debe tener cualquier alumno que busque ser más autónomo, tal como habíamos expuesto en el primer capítulo de este trabajo, siendo el tándem un modelo útil para fomentar la citada independencia.

Aprender de la información, las explicaciones y aclaraciones del compañero (*Learning from a partner's clarifications, explanations and information*) implica que el aprendizaje en tándem es interactivo puesto que: “the partner not only serves as a model but learning is also achieved through dialogue” (Brammerts y Calvert 2003: 52). Gracias a esta interacción entre los miembros de la pareja resulta posible y hasta necesario pedir aclaraciones e información contextualizada, así como pedir ayuda cuando no se entiende o cuando se quiere averiguar por qué el compañero o cualquier otra persona se expresa o reacciona de una forma concreta ante una situación determinada.

El diálogo que se establece entre los educandos es más provechoso si los alumnos muestran interés por la lengua y la cultura de su compañero, si poseen unos conocimientos previos y si aprenden estableciendo similitudes y diferencias entre la lengua materna y la lengua meta (Brammerts y Calvert 2003: 52).

Tal como señalan Brammerts y Calvert (2003: 52), los miembros de la pareja no deben subestimarse ni tampoco considerarse con más conocimientos de los que realmente poseen sobre su propia lengua. Por ello, no se les pedirá que aporten explicaciones gramaticales complejas, aunque sí puedan manifestar los usos correctos e incorrectos de su lengua materna por ser hablantes de la misma.

Aprender de las formas de expresión y comportamiento del compañero (*Learning forms of utterance and behaviour from a partner* (Brammerts y Calvert 2003: 52-53)) está directamente relacionado con el aprendizaje de una lengua, puesto que implica, necesariamente, utilizarla de forma coherente y productiva por parte de los aprendices. Así, gracias al tándem se pueden consolidar aspectos ya adquiridos al tiempo que se integran nuevos aprendizajes. Por otro lado, la ayuda del compañero no se restringe únicamente al apoyo lingüístico, también es importante su consejo sobre cómo reaccionar y comportarse ante determinadas situaciones de la vida cotidiana.

Aprender de las correcciones del compañero (*Learning from the partner's corrections*) es uno de los aspectos básicos de la metodología tándem. Por ello, los miembros de la pareja deben establecer desde el principio de su interacción aquellos aspectos en los que desean ser corregidos así como la forma en la que desean que las correcciones tengan lugar, porque teniendo en cuenta la definición de tándem, analizada en el primer epígrafe de este capítulo, los aprendices autónomos deben decidir **qué** aprender y **cómo** aprenderlo y así se refleja en la cita siguiente tomada de la página web de la Ruhr-Universität de Bochum que resume muy bien lo apuntado en este apartado:

- It is your responsibility to let your eTandem partner know **what** and **how** he should make corrections for you (e.g. by marking spelling mistakes with an *, paying particular attention to verb forms or pronunciation, etc.).
- You should only correct what your partner wants you to correct. [...]
- Pay attention to the **indirect** corrections your partner makes: if he expresses the same thing to you in a different way, you may have used an incorrect or clumsy form. (<http://www.slf.ruhr-unibochum.de/etandem/ethilfen-korr-en.html>)

Aprender a través de la cooperación con el compañero (*Learning through co-operation with their partner*) es una base excelente para el aprendizaje. Así lo manifiestan Brammerts y Calvert: “the more the learners reflect on experiences individually and with their partner, other tandem learners and counsellors, the greater the learning effect” (2003: 53). Esta

afirmación se encuentra en estrecha relación con el concepto de autonomía, ampliamente debatido en este trabajo, puesto que implica una reflexión continua y crítica sobre el proceso de aprendizaje, por una parte, sobre la lengua meta cuando se utiliza como vehículo de comunicación y, por otra sobre la lengua materna en las situaciones en las que se debe responder a las dudas o dificultades que tiene el compañero en su proceso de aprendizaje. Little apoya esta hipótesis al afirmar:

Tandem language learning is rooted in language use. Yet, in the role of native speaker, tandem learners are obliged to provide their partner with feedback. This obligation stimulates reflection on both mother tongue and target language, and helps to ensure that the social and metacognitive dimensions of learner autonomy interact with one another in a mutually reinforcing way. At all levels of proficiency, foreign language learners are autonomous to the extent that they manage their own learning and are self-reliant in target language use. It is in the very nature of tandem partnerships that they facilitate the development of these capacities. (2003: 44)

Un determinado nivel de conocimiento de la lengua y apoyo al compañero (*The required level of knowledge and support*) lleva implícito que un estudiante que emplea el tándem como metodología en el aprendizaje de una lengua extranjera debe poseer un cierto conocimiento de la lengua que le permita entender expresiones producidas por su compañero y, a su vez, ser capaz de elaborar textos escritos empleando la lengua meta con la ayuda del compañero o de materiales de apoyo. Así, se asegura que la comunicación puede establecerse y con ello puede darse un contexto propicio para que ambos aprendices saquen partido de la situación comunicativa que se pueda generar.

Además, deben emplear estrategias y técnicas que les ayuden a que su trabajo en pareja sea cada vez más beneficioso, tal como señalan Brammerts y Calvert:

- they recognize those phrases their partner uses that might be useful to them;
- they use context and previous knowledge to understand new expressions;
- they ask or show in other ways that they have not understood, and thus elicit circumlocutions and explanations;

- they learn from explicit and implied corrections (i.e. recasts) from their partner;
- they observe themselves and their partner's reactions and notice many of their own mistakes and insecurities;
- they employ their own techniques to recognize new material later on or to use it actively [...] (2003: 54)

La labor del docente, como expondremos en el apartado 2.7., consistirá en apoyar, asesorar y presentar al alumno todos aquellos recursos que puedan hacer que su aprendizaje sea más provechoso.

Como conclusión a este epígrafe podríamos afirmar que el objetivo fundamental del aprendizaje en tándem se fundamenta en aprender la lengua extranjera tomado al compañero como modelo en sus formas de expresión y comportamiento de tal manera que le permita acercarse a una cultura distinta a la propia (aprendizaje intercultural). El trabajo en tándem implica colaboración para llevar a cabo las tareas y solucionar los problemas que se puedan plantear, siendo la reflexión sobre el propio trabajo y el trabajo de la pareja elementos fundamentales para poder alcanzar los objetivos marcados. Por último, se deben tomar muy en cuenta las correcciones del compañero y para ello será necesario poner en práctica distintas estrategias y técnicas, aportadas por el profesorado, que faciliten el trabajo de los aprendices.

2.3. Aprendizaje intercultural y tándem

Teniendo en cuenta los aspectos analizados en los dos primeros apartados de este capítulo que aludían a la definición y principios del aprendizaje en tándem, podría establecerse una relación entre este modelo de aprendizaje y el desarrollo de la competencia plurilingüe propuesta por Byram (1997) y recogida en el *Marco Común Europeo de Referencia* abordado en el primer capítulo de esta tesis. Por esta razón, algunos autores que investigan sobre el tándem (Stickler y Lewis 2003; Woodin 2001 y 2003) han intentado establecer conexiones entre la metodología que aquí propugnamos, el aprendizaje intercultural y por ende el desarrollo de la

competencia comunicativa intercultural básica para ser un aprendiz autónomo y competente en una lengua extranjera.

Stickler y Lewis (2003: 97) señalan que por medio del tándem se establece una interacción entre dos individuos que poseen diferentes identidades culturales. El problema reside en establecer una definición clara del término “cultura” para poder aproximarse a una determinada identidad cultural. Woodin siguiendo a Robinson (1985) afirma que el término “cultura” presenta tres tipos de implicaciones:

Products: literature folklore art music artefacts	Ideas: beliefs values conditions	Behaviours: customs habits dress food leisure
---	--	---

(2003: 72)

Por tanto, un alumno que intente aprender una lengua extranjera a través del tándem debe considerar estos tres aspectos si pretende adquirir una competencia intercultural en la lengua que aprende.

Stickler y Lewis (2003: 97-98) comparten esta definición del concepto y apuntan una serie de aspectos de la metodología tándem que están en estrecha relación con el aprendizaje intercultural.

En primer lugar, el tándem favorece la comunicación entre individuos que representan a culturas diferentes y que, a su vez, poseen información concreta sobre su país de origen, pudiendo llegar a convertirse en informantes lingüísticos y culturales.

Asimismo, se establece una comunicación auténtica y autónoma, ya que los temas no están elegidos o impuestos por ningún tutor, dejando libertad de elección a los aprendices tanto de los temas a tratar como de sus objetivos pedagógicos.

Esta metodología genera las condiciones que permiten negociar los significados y las conductas que se deben adoptar ante determinadas situaciones en cada una de las culturas presentes en el intercambio. Este

hecho conlleva: “managing relationship between their respective cultural systems (beliefs, meanings, behaviours)” (2003: 97).

Por otro lado, los participantes pueden pertenecer a una subcultura, “they are both students maybe studying similar subjects, as tandem advisers will make an effort to pair up suitable tandem couples, taking into account age, employment, interests, etc.” (2003: 97). Así sucede con todos los informantes que tomaron parte en el estudio objeto de esta tesis, puesto que todos ellos son estudiantes de secundaria de España e Inglaterra.

Por último, el trabajo en tándem permite desarrollar habilidades sociales que ayudan a saber cómo reaccionar y actuar ante distintas situaciones que pueden acontecer cuando se visite el país donde se habla la lengua que se intenta aprender. Además se trata de una forma dinámica de desarrollarse a nivel personal y pedagógico con la ayuda del asesor. Si la comunicación es satisfactoria a nivel personal, se podría afirmar que “some development will take place on an affective level- in the best cases it is a positive experience of affective access to the L2 culture through one of its representatives (i.e. making friends)” (2003: 98).

Sin embargo, todos estos puntos de convergencia entre el aprendizaje en tándem y el aprendizaje intercultural no implican que los alumnos alcancen la competencia plurilingüe, puesto que para que se produzca esta situación es necesario tener en cuenta varios niveles que el discente debe superar para aceptar la nueva cultura y los cambios que representa con respecto a su cultura de origen. Teniendo en cuenta este hecho, Stickler y Lewis (2003: 100-104), siguiendo el *modelo ABC*¹⁴ de Ward, Bochner y Furnham (2001), apoyan la existencia de tres niveles: afectivo, conductual y cognitivo. Dichos niveles se pueden definir de la forma siguiente:

The affective dimension of cultural contact calls on personal resources, such as self-efficacy and emotional resilience, and on interpersonal strengths, such as the ability to tap into social support networks. (Stickler y Lewis 2003: 100)

¹⁴ El acrónimo *ABC* significa *Affective, Behavioural y Cognitive*, es decir afectivo, conductual y cognitivo.

De estas afirmaciones se desprende que a nivel afectivo los autores hacen hincapié en la importancia de entablar una buena relación con el compañero, para, así, intentar tender puentes que puedan ayudar a que la comunicación sea más fluida y, gracias a ello, el aprendizaje se vea favorecido.

Si retomamos la definición y los principios del tándem abordados en los dos primeros epígrafes de este capítulo, parece claro que nuestro modelo facilita el aprendizaje intercultural a nivel cognitivo, puesto que cada miembro de la pareja se convierte en informante lingüístico y cultural para su compañero tándem. Así, lo ponen de manifiesto Stickler y Lewis: “On the cognitive level, tandem learning offers the learner a linguistic and cultural informant” (2003: 101). Por tanto, el compañero se convierte en la fuente a la que se debe recurrir para buscar explicaciones e interpretaciones sobre su propio bagaje cultural para, de este modo, ayudar a que el otro miembro de la pareja pueda llegar a comprender mejor la cultura de la lengua que aprende:

The cognitive component of intercultural learning recognises and relies on the fact that culture consists of shared meanings. The clash between two sets of share meanings that may occur when two cultures come into contact can be dealt with by focusing on the specific interpersonal beliefs and perceptions that culture contact evokes and on changes or resistances to change in participants ‘self-construals’. (2003: 101)

La manera en la que se presenten las interpretaciones sobre la cultura meta pueden variar en función de los conocimientos y habilidades de los miembros de la pareja, de este modo:

Depending on the individuals involved, the feedback on the L2 interpretations can take different forms: direct challenge [...] or a more gentle correction offering additional information. (2003: 102)

Woodin coincide en esencia con lo apuntado sobre el nivel cognitivo, si bien, siguiendo las teorías de Byram (1997), lo denomina conocimiento (*knowledge*) de la cultura nativa (2003: 74).

A nivel conductual, Stickler y Lewis (2003: 103) muestran que el trabajo en tándem implica poner en práctica estrategias de interacción con un hablante de la lengua meta. Woodin (2003: 75 y 76), retomando, nuevamente, las teorías de Byram (1997), sugiere tres tipos de estrategias que deben ser utilizadas por aquellos alumnos que tengan como objetivo llevar a cabo un aprendizaje intercultural a través del tándem.

En primer lugar, los estudiantes que utilicen el tándem en su proceso de aprendizaje han de mostrar una *actitud* positiva y de apertura hacia otras formas de vida y pensamiento que se manifiestan en su compañero por ser el informante de la cultura a la que representa.

En segundo lugar, se deben utilizar técnicas de *interpretación y relación* entre la cultura nativa y la meta para, así, ir forjándose una idea de las similitudes y diferencias que existen entre ambos países y culturas. Finalmente, también deben ponerse en práctica destrezas que faciliten la *interacción* y el *descubrimiento* de rasgos característicos y distintivos de la cultura meta. Entre estos rasgos podríamos incluir: lenguaje gestual y corporal, normas del discurso hablado, etc.

Las opiniones de estos cuatro autores coinciden con la definición del nivel conductual en el modelo ABC donde se expone de la forma siguiente:

On behavioural level, sojourners need culturally relevant social skills and knowledge to initiate and sustain harmonious relationships with their hosts. These can be provided by behavioural culture training; mentoring; learning about the historical, philosophical and socio-political foundations of the host society, in order to promote the acquisition of culturally relevant basic social skills. (Stickler y Lewis 2003: 100)

Con la puesta en práctica de estas estrategias se pretende que el alumno adquiera la competencia plurilingüe, tal como se refleja en el *Marco Común Europeo de Referencia*, y con ello pueda manifestarse de forma más crítica y autónoma ante la sociedad en la que vive. Esta afirmación coincide con las propuestas de Benson (1996, 1997 y 2002), expuestas en el primer capítulo, cuando aludía al carácter social de la autonomía y también a las opiniones de Pennycook (1997: 47-49) cuando fundamentaba la autonomía de los aprendices en una pedagogía de alternativas culturales.

Según lo expuesto en este apartado parece que el tándem es un recurso que puede favorecer y facilitar la comunicación intercultural y por ende el desarrollo de la competencia plurilingüe.

2.4. El desarrollo del tándem en el entorno de las TIC: *eTandem*

En este apartado se mostrará el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como apoyo para el desarrollo de la autonomía de los aprendices. Comenzaremos con una breve alusión al origen y características principales de los centros de autoaprendizaje (*self-access centres*). A continuación, siguiendo a Little (1998), mostraremos el desarrollo ulterior de las TIC, analizando las implicaciones pedagógicas del uso del e-mail en el aula de idiomas. Finalmente, se expondrán el origen, la evolución y las características fundamentales del e-mail tándem por ser el modelo pedagógico empleado en el estudio empírico objeto de nuestro trabajo.

2.4.1. Autonomía del aprendiz en el entorno de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

En los años 90, se produce un cambio significativo en la enseñanza de lenguas extranjeras gracias al auge de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su incorporación progresiva a la práctica docente y más concretamente al aula de idiomas. Así, en diversas universidades europeas, americanas e incluso asiáticas, se ponen en marcha los centros de autoaprendizaje (*self-access centres*). Su función principal (Pemberton *et al.* 1996; Benson y Voller 1997; Benson 2001 y Benson y Toogood 2002) es proporcionar a los alumnos aulas de idiomas dotadas de equipos informáticos con conexión a internet, medios audiovisuales y materiales impresos con horarios flexibles, de tal forma que el alumnado pueda acudir a

ellos cuando lo estime conveniente y necesario. Este tipo de organización del aula de idiomas pretende que los aprendices sean capaces de ir utilizando los distintos soportes que se les presentan de acuerdo con sus necesidades pedagógicas y contando con la figura del profesor/facilitador como apoyo y ayuda en caso de dificultad (Voller 1997).

Desde la creación de los primeros centros de autoaprendizaje, Little (1998) intenta definir el potencial del uso las TIC en el aula de idiomas. Según su criterio, las tecnologías multimedia muestran dos implicaciones fundamentales para el aprendizaje de lenguas. En primer lugar, “they account for an increasing proportion of the non-reciprocal linguistic experience of all the inhabitants of the industrialized world” (1998: 22). Esta afirmación implica la aparición de un gran número de textos que los aprendices tienen que manejar para poder interactuar con la lengua y la cultura meta. Dichos textos se convierten, a su vez, en fuentes de información lingüística muy útiles para el aprendizaje.

En segundo lugar, la comunicación multimedia se está extendiendo con gran rapidez en todos los ámbitos, puesto que cada vez más personas tienen acceso a un ordenador y también a internet. Este hecho conlleva que los estudiantes de idiomas: “will increasingly encounter interactive multimedia not only as sources of input but as channels of communication that a competent language user must be familiar with and able to manipulate” (1998: 22). Según esta visión, las TIC se convierten en fuentes de información y canales de comunicación que el hablante de una lengua extranjera debe conocer y ser capaz de manejar.

Tomando como base estas dos consideraciones, Little defiende la existencia de tres papeles fundamentales de las TIC en el aprendizaje de lenguas como son:

- They can serve in various ways as analytic tools that underpin language learning
- They can deliver media texts of various kinds that provide learners with input
- They can serve as channels that connect the classroom to the world outside. (1998: 22)

Por tanto, la tecnología multimedia permite a sus usuarios, en nuestro caso los aprendices de lenguas, analizar su proceso de aprendizaje, entrar en contacto con textos de diferente procedencia y conectar el aula de idiomas con la realidad del mundo. El grado de importancia que se debe conceder a cada uno de estas tres funciones de las TIC ha de adecuarse a los objetivos que se establezcan en el currículo, teniendo siempre en cuenta las características del alumnado al que se dirige. Como resumen a todo lo expuesto, podríamos hacer nuestras las reflexiones de Little sobre el uso de las TIC en el aula:

1. Reflect carefully on the nature of the language learning process and the role that should be placed in it by media technologies.
2. Reflect their own courses and the physical environment in which they take place, in order to decide where they should install technical support, how it should be used, and how they should administer it.
3. Determine how precisely media technologies can support their learners in language use [...].
4. Determine how [...] media technologies can support the analytical dimension of language learning, what kinds of materials will be needed, and where they will come from. (1998: 79-80)

Estas cuatro aseveraciones implican que los profesionales de la enseñanza de idiomas que opten por el uso de las TIC deben reflexionar sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje y la importancia que quieran otorgar a las tecnologías multimedia. Además, han de tener en cuenta las limitaciones físicas que presenta el lugar donde impartirán su docencia y el modo en que los aprendices se pueden beneficiar de su utilización en el aula. Por último, los docentes serán los encargados de determinar el modo en que las TIC pueden facilitar la dimensión analítica del aprendizaje de lenguas a partir de los materiales que se empleen y el origen de los mismos.

Teniendo en cuenta estas cuatro consideraciones, el e-mail (correo electrónico)¹⁵ se convierte en una herramienta cognitiva que puede resultar útil en el aprendizaje de lenguas para fomentar la autonomía de los aprendices (Belisle 1996; Nagel 1999; Söntgens 1999; Gonglewski et al.

¹⁵ En adelante emplearemos la versión inglesa del concepto puesto que el modelo que se propone en este trabajo se denomina *e-mail tándem* siendo el término e-mail el utilizado en toda la literatura que se abordará en este capítulo.

2001 y Wolf 2001), y así lo manifestaremos en el siguiente apartado de este capítulo.

2.4.2. El e-mail como herramienta pedagógica en el aula de idiomas

El uso del e-mail como herramienta pedagógica en el aula de idiomas ha sido debatido por los expertos en didáctica de lenguas desde mediados de los años 90 hasta la actualidad (Brammerts y Little 1996; Belisle 1996; Schwienhorst 1998; Little 1998; Nagel 1999; Söntgens 1999; Gonglewski et al. 2001 y Wolf 2001).

El concepto “e-mail” ha sido definido como: “the term e-mail, in general, relates to texts, in particular letters, which are written on a computer and are transmitted via telephone or another network to a receiver” (Wolf 2001)¹⁶. Así, a través del e-mail un texto escrito en un ordenador se puede enviar a un destinatario determinado.

Belisle (1996) pone de manifiesto las ventajas que se derivan del uso del e-mail en el aula, puesto que permite a los alumnos entrar en contacto directo entre sí y con el profesor, al tiempo que les permite familiarizarse con una herramienta básica del siglo XXI. Esta aproximación al concepto “e-mail” coincide con lo expresado por Little (2003), analizado en el primer capítulo de este trabajo, sobre el carácter interactivo y social del aprendizaje de lenguas para favorecer la autonomía de los aprendices. Por este motivo, el propio Little alude al uso del e-mail para fomentar la colaboración entre estudiantes con diferentes lenguas maternas, ya que defiende la existencia de tres beneficios potenciales derivados de la utilización de este tipo de comunicación escrita en la práctica docente como son:

First, it encourages learners to develop writing skills in their target language with a clear communicative purpose in mind. Second, the e-mail link with a classroom in the target language community should add immediacy to the whole language learning process. Third, regular e-mail communication provides a basis on which to organize school visits and learner exchanges. (1998: 75)

¹⁶ No se incluye referencia de página puesto que, tal como se muestra en las referencias bibliográficas, se trata de un artículo tomado de internet.

Según se deduce de esta afirmación, que a su vez coincide con lo expresado por Ramazani (1994) y Leh (1999), el uso del e-mail en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera favorece el desarrollo de las destrezas de expresión escrita y acerca la realidad de la lengua extranjera al aprendiz ya que entra en contacto directo con hablantes de la lengua que se propone aprender.

El e-mail, tal como señala Wolf (2001) y Gonglewski et al. (2001) se convierte en el texto auténtico¹⁷, entendido como interacción auténtica entre individuos con diferentes lenguas maternas lo que conlleva “a higher degree of involvement on the part of the learner than the artificial interaction prevalent in the “normal” language classroom” (Wolf 2001). Esta tesis de Wolf se halla directamente relacionada con el concepto de *learner empowerment* (Little 1999b: 83-84), analizado en el apartado 1.2. de nuestro estudio, que tiene como principal objetivo hacer que los alumnos tengan mayor protagonismo en el desarrollo de sus tareas educativas dentro de la clase de lengua extranjera.

La mayor implicación del alumnado en las actividades educativas lleva implícito un grado de motivación hacia su aprendizaje cuando pueden utilizar el e-mail en sus interacciones cotidianas (Nagel 1999). Sin embargo, es muy importante que el profesor se asegure de que todos sus alumnos reciben los e-mails periódicamente puesto que la ausencia de los mismos podría provocar la situación inversa, es decir, desmotivación en el alumnado y, por tanto, una predisposición más negativa hacia el aprendizaje de la lengua meta (Nagel 1999).

Si retomamos las teorías Vygotskianas, abordadas en el primer capítulo de este trabajo, el uso del e-mail es una herramienta útil en el aprendizaje de lenguas extranjeras, puesto que la colaboración con individuos pertenecientes a una comunidad lingüística distinta a la propia ayuda a admitir las debilidades y las fortalezas que posee un determinado aprendiz para ir superándolas o afianzándolas con la ayuda del compañero (Wolf 2001). Esta consideración de Wolf está íntimamente ligada con las

¹⁷ Para una información más detallada sobre la definición de material auténtico veáse pp. 48-50 de este trabajo.

interpretaciones de los conceptos de Barnes (1976) *school knowledge* y *action knowledge* (véase pp.30-31) y las aportaciones de Little (1999b), Nunan (1999), Benson (2001), analizadas en el primer capítulo, que se fundamentan en el uso de la lengua meta en las interacciones comunicativas como paso previo a su adquisición por parte de los discentes.

Para Gonglewski *et al.*, el uso del e-mail permite ampliar el espacio y el tiempo de aprendizaje de la lengua meta, puesto que:

It provides a venue for meeting and communicating in the foreign language outside of class. Because of the nature of e-mail, FL (foreign language) learners do not have to be in a specific classroom at a particular time in order to communicate with others in the foreign language. They can log in and write e-mails from the comfort of their own room, from a public library or from a cyber-café, and these spatial possibilities increase the amount of time they can spend both composing and reading in the foreign language in a communicative context. (2001)¹⁸

Así, a través del e-mail, los discentes no necesitan estar en el aula a una hora determinada para establecer contacto con hablantes de la lengua meta, puesto que pueden conectarse desde su casa, la biblioteca o cualquier otro lugar que tenga acceso a internet, ampliándose, de este modo, el lugar desde donde entran en contacto con sus interlocutores y el tiempo que pueden dedicar a la redacción y lectura de los textos que escriban en la lengua meta, puesto que no estarán limitados por el tiempo de duración de la clase. Así mismo, tal como defiende Wolf (2001), la interacción con estudiantes de otros países y nacionalidades les permite contrastar experiencias culturales y comenzar a apreciar el sentido de la diferencia (*otherness*) entre individuos y culturas.

Por otro lado, el uso del e-mail en el aula “expands topics beyond classroom based ones” (Gonglewski et al. 2001), puesto que los profesores están condicionados por el programa que deben impartir durante el curso escolar y no suelen tener mucho tiempo disponible para que los alumnos puedan tratar los temas que más les interesan libremente, es decir, sin tener que seguir las normas dictadas por el educador. El e-mail les proporciona

¹⁸ No se incluye referencia de página puesto que, tal como se muestra en las referencias bibliográficas, se trata de un artículo tomado de internet.

“an additional context for discussion that can be- but does not necessarily have to be- linked to topics being covered in class” (Gonglewski et al. 2001). Estaríamos, por tanto, ante un contexto en el que predomina el *action knowledge* (Barnes 1976), puesto que los alumnos pueden poner en práctica lo aprendido en el aula (*school knowledge*) de forma consciente y para los fines que estimen más adecuados a su proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta todos los argumentos esgrimidos en este epígrafe podemos afirmar que el uso del e-mail en el aula favorece la autonomía de los aprendices, puesto que, les permite comunicarse con un representante de la cultura meta sin la participación directa del profesor utilizando la lengua meta como vehículo de comunicación, al tiempo que le otorga mayor protagonismo en el proceso de adquisición de la lengua extranjera. Este hecho les permite ejercer un control sobre su proceso de aprendizaje pudiendo tratar los temas que más les interesen, convirtiéndose, así, en aprendices más autónomos, tal como poníamos de manifiesto en el primer capítulo de este trabajo al definir el concepto de autonomía apoyándonos en las teorías de Benson (1996, 1997, 2001 y 2002b) y Little (1991, 1996b, 1999b, 2000 y 2002) y Nunan (1999).

Para finalizar este apartado mencionaremos las conclusiones de Wolf sobre el uso del e-mail en el aula de lenguas extranjeras como epílogo a lo expuesto con anterioridad:

The use of e-mail makes language learning attain a new quality. Working together with other learners and native speakers in projects leads to a high degree of involvement, makes the use of the foreign language authentic, leads to a deeper processing and thus to better learning results. Abilities (reading and writing) are promoted which only play a minor role in traditional communicative language teaching. Texts and materials learners work with attain a higher degree of authenticity. (2001)¹⁹

El siguiente epígrafe de nuestro trabajo se centrará en exponer el origen y desarrollo del e-mail tándem por ser la metodología empleada en nuestro estudio empírico.

¹⁹ No se incluye referencia de página puesto que, tal como se muestra en las referencias bibliográficas, se trata de un artículo tomado de internet.

2.4.3. Orígenes y desarrollo del eTandem

La metodología tándem no es ajena al fenómeno multimedia. Por esta razón, en el curso académico 1993-1994, gracias al programa Lingua subvencionado por la Unión Europea, se crea el *International E-mail Tandem Network* (Brammerts y Little, 1996; Álvarez et al. 1996) para, así, establecer una red de comunicación en tándem entre instituciones universitarias de más de diez países europeos²⁰.

El objetivo del proyecto *Internacional E-mail Tandem Network* fue:

Crear, dentro de la red informática internacional Internet, las condiciones técnicas, organizativas y didácticas para que los estudiantes de las instituciones participantes o de otras instituciones puedan aprender unos de otros, trabajando en tándem, sus respectivos idiomas y ampliar sus conocimientos de la cultura meta. (Brammerts y Gassdorf 1996: 13)

El proyecto fue coordinado desde la Ruhr-Universität de Bochum y tenía un responsable en cada una de las distintas instituciones que formaron parte del mismo. Las parejas se asignaban desde el servidor ubicado en la Ruhr-Universität de Bochum y una vez que los estudiantes comenzaban a desarrollar sus tareas, tenían acceso directo a un foro al que podían contribuir con sus opiniones, dificultades o sugerencias (Hedderich 1996a y 1996b).

Un elemento clave de la estructura del *E-mail Tandem Network* lo constituyen las subredes bilingües en las que trabajan conjuntamente los alumnos en sus respectivas lenguas: lengua materna y lengua meta. Por ejemplo: ENG-ESP es la subred para estudiantes ingleses que deseen aprender español (Brammerts y Gassdorf 1996: 14).

El funcionamiento de cada subred implica el acceso por correo electrónico a la Agencia Tándem, que tal como habíamos manifestado con anterioridad, se encarga de proporcionar un compañero tándem a cada uno de los participantes, siendo, a su vez necesaria la existencia del foro bilingüe y de un servidor de información en el que los participantes encuentren

²⁰ Para una información más detallada de las instituciones que formaron parte del *E-mail Tandem Network* véase (Brammerts y Little 1996 y Álvarez et al. 1996).

materiales de aprendizaje y enseñanza y en el que, además, ellos mismos puedan introducir documentos. Por último, dos o más coordinadores dirigen conjuntamente cada subred. Ellos son los encargados de organizar la ayuda en red para alumnos y profesores, siendo responsables del contenido de información de su subred. Además moderan las discusiones en los foros y deciden sobre otros servicios que deben ser ofrecidos por su subred, tales como el asesoramiento especializado o tutorías en los MOOs²¹ (Brammerts y Gassdorf 1996: 14).

Este proyecto Lingua tuvo una duración de tres años (1994-1996) y dada su buena acogida entre el alumnado y los resultados positivos de la experiencia, los miembros del *E-mail Tandem Network* decidieron embarcarse en nuevos proyectos con la ayuda de la Unión Europea, con el propósito de potenciar el uso de las TIC en el tándem. Así, surgieron: *Telematics for Autonomous and Intercultural Tandem Learning*, *Language Learning Partnerships for Engineers*, *Tandem Language Learning Partnerships for Schools*, *Kooperatives Lernen von Fremdsprachen im Tandem via Videokonferenzschaltungen*, *TestDaF-Vorbereitung durch eTandem-Lernpartnerschaften* y *eTandem Europa*²².

Telematics for Autonomous and Intercultural Tandem Learning pertenece al Programa Sócrates subvencionado por la Unión Europea y se desarrolla entre los años 1996 y 1999. Su objetivo es: “the expansion of an open-access database in the Internet (the Tandem Server), in which they offer work materials (aids, activity suggestions and experience reports) on tandem learning for learners, teachers and organisers of tandem learning” (<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/odl-eng.html>).

En segundo lugar, los integrantes del proyecto perseguían la expansión del *International E-Mail Tandem Network* con la introducción de

²¹ MOOs es el acrónimo de MUD Object Oriented y MUD significa Multi, User Domain o Multi User Dungeon. Para más información sobre los MOOs véase (Schwienhorst 1997 y 1998).

²² En nuestro caso únicamente aludiremos a: *Telematics for Autonomous and Intercultural Tandem Learning* y *Tandem Language Learning Partnerships for Schools*, puesto que son los más relevantes para nuestro estudio. Cualquier información sobre el resto de los proyectos citados se puede encontrar en: <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/idxeng31.html>.

nuevos idiomas permitiendo el acceso a la red a aprendices de otras instituciones, particularmente los pertenecientes al ámbito escolar o la educación para adultos.

Otro de los propósitos del proyecto se centró en la revisión y publicación de nuevas posibilidades de integración del aprendizaje en tándem en los currículos y la puesta en marcha de proyectos piloto que empleasen el tándem junto las TIC (realidad virtual, teléfono a través de internet o videoconferencia).

Un año antes de su finalización comienza *Tandem Language Learning Partnerships for Schools* que se lleva a cabo en cinco países europeos (Inglaterra, Francia, Alemania, Italia y España) y se extiende durante dos años. Este proyecto, al igual que los dos anteriores, fue financiado por la Unión Europea a través del programa Lingua D.

Gläsmann y Calvert atribuyen como origen del interés por incluir el tándem en el currículo de los estudiantes no universitarios al trabajo puesto en marcha por Mechtild Schlag-Redmond en Mülheim: “who developed tandem tasks to meet the needs of exchange pupils at a boarding school in Ireland and her own school” (2001: IX). Así como a la iniciativa llevada a cabo por Brammerts y Kleppin en Alemania para fomentar el uso del e-mail tándem con alumnos en edad escolar (Gläsmann y Calvert 2001: IX).

Dado el éxito de estas dos aplicaciones didácticas del e-mail tándem y la excelente oportunidad que ofrecen el uso de las TIC en el aula, se sientan las bases para la creación del *Tandem Schule* (traducción alemana del nombre del proyecto).

El proyecto *Tandem Schule* tiene como objetivo mostrar al alumnado no universitario los beneficios del trabajo en tándem, utilizando las TIC como vehículo de transmisión y de las actividades elaboradas por los aprendices.

Además se propone:

The project partners – 5 institutions involved in the training and in-service training of teachers as well as 16 primary and secondary schools in four countries – will develop, test and publish materials for this target group during the two project years:

- offering suggestions on the curricular integration of face-to-face and Internet tandem

- materials to promote the pupils' skills for autonomous learning
- developing didactic and technical guides for pupils and teachers
- creating suggestions and tasks for tandem work
- offering help with assessment and self-assessment of tandem work.
(<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/lingua-d-eng.html>)

Por una parte, el proyecto pretende ofrecer sugerencias para la integración del cualquier modalidad de tándem, ya sea presencial o telemática, dentro del currículo. Por otro lado, propugna la elaboración de materiales para desarrollar las destrezas del alumnado con el objetivo de que puedan llegar a ser aprendices más autónomos. Por último, ofrece asesoramiento al alumnado en el desempeño de las tareas tándem.

Entre los logros del *Tandem Schule* se encuentra la puesta en marcha de la Agencia Tándem (*Tandem Agency*) que forma parte del *International E-mail Tandem Network* y tiene su sede en la Ruhr-Universität de Bochum. A través de ella se facilita la búsqueda y emparejamiento de las instituciones educativas que quieran establecer una asociación que busque potenciar el uso del e-tándem en su alumnado. Además, gracias a este proyecto se han editado guías en varios idiomas que resultan útiles para organizar el trabajo en tándem (Roza et al. 2001).

Una vez han sido analizados el origen y desarrollo del e-tándem en distintos tipos de alumnado (adulto, universitario y adolescente), el siguiente apartado de este tesis se centrará en el análisis de las características del modelo antes mencionado y su integración en nuestra práctica docente.

2.4.4. Características del eTandem

En el punto 2.4.2. se examinaron los beneficios del uso del e-mail como herramienta pedagógica que facilita la autonomía del alumnado en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Posteriormente, se analizó la influencia que tuvieron las TIC en la metodología tándem con la puesta en marcha de diversos proyectos pedagógicos y la creación del *International E-mail Tandem Network* en la Ruhr-Universität de Bochum que, tal como apuntamos en el apartado 2.4.3., tiene como objetivo establecer una red de

comunicación en tándem entre instituciones y alumnos de distintos países europeos, recurriendo al e-mail como vehículo de comunicación intercultural.

Sin embargo, debido al auge de las TIC en la última década, la metodología tándem ha incorporado otros recursos multimedia (chat, videoconferencia, MOOs) a su metodología pedagógica y desde el año 2000 se ha comenzado a utilizar el concepto *eTandem* para englobar todos los recursos multimedia antes citados, puesto que este vocablo “is easily understood in many languages and encompasses the range of electronic media” (Brammerts y Calvert 2003: 48)²³.

El e-mail tándem, al igual que el tándem presencial, permite a escolares, estudiantes universitarios o profesionales de cualquier campo establecer contacto con individuos que son hablantes nativos de la lengua que quieren aprender y que, a su vez, están interesados en mejorar su competencia comunicativa en la lengua materna de su compañero tándem, aprender sobre aspectos relacionados con la cultura meta y beneficiarse de sus conocimientos y experiencia (Brammerts 2003: 29). A diferencia del tándem presencial donde la comunicación entre los aprendices es directa y fundamentalmente oral, por medio del e-mail tándem se establece una comunicación asíncrona basada en la comunicación escrita. Se trata de una comunicación asíncrona porque: “the writing and the receipt of messages are separated in time (Brammerts y Calvert 2003: 49). En consecuencia, los miembros de la pareja no se pueden ayudar de forma inmediata como ocurre en el tándem presencial.

Este tipo de comunicación, posee una serie de ventajas para los alumnos, puesto que los mensajes se encuentran accesibles para los aprendices y pueden ser releídos y utilizados con distintos fines tantas veces como el aprendiz considere necesario. Además, los aprendices tienen más tiempo para elaborar sus textos y pueden recurrir a otras fuentes de información siempre que lo estimen necesario y conveniente.

²³ En este trabajo aludiremos únicamente al e-mail tándem para más información sobre el resto de posibilidades que engloba el *eTandem* se puede consultar la página web: <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de>.

La comunicación asíncrona plantea una serie de inconvenientes que deben ser tenidos en cuenta para que no se vea afectado negativamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En primer lugar, tal como se señala en la definición de Brammerts y Calvert mencionada con anterioridad, no se produce una comunicación inmediata entre los miembros de la pareja, por consiguiente: “the primacy of the one-to-one relationship is less evident” (Brammerts 2003: 31). Esta dificultad se puede solventar combinando el e-mail tándem con otros recursos multimedia en los que la comunicación sea más directa (videoconferencia, chat, teléfono....). Por otro lado, el alumno, al tener fácil acceso a una copia de lo escrito por su compañero, puede sentirse en la obligación de corregir todos los errores que aparezcan en el texto, lo que puede provocar una reacción de desconfianza en su compañero que le coaccione a la hora de redactar textos en el futuro por temor a cometer demasiados errores. Para evitar esta situación, el profesor debe aconsejar al alumno sobre qué aspectos debe corregir y aquéllos en los que debe ser más flexible.

Una vez se han expuesto las características fundamentales del e-mail tándem, el siguiente apartado de esta tesis doctoral se centra en delimitar los principios y objetivos de la citada propuesta pedagógica.

2.4.5. Principios y objetivos del e-mail tándem

El e-mail tándem, tal como expusimos en el epígrafe 2.1. al referirnos al tándem presencial, se sustenta en dos principios: reciprocidad y autonomía.

El principio de reciprocidad, tal como señalamos al principio de este capítulo, implica aprender del compañero (*learning by exchange*), ya que ambos miembros de la pareja tienen como objetivo aprender la lengua materna del otro miembro de la pareja tándem. Para ello, cada uno de ellos aporta los conocimientos de su lengua y cultura que, a su vez, son los que

su compañero desea adquirir, así como el compromiso de ayudar a su compañero en su proceso de aprendizaje (Brammerts 2003: 31).

Con el objetivo de extraer el mayor beneficio de la experiencia, Brammerts propone:

With email tandem, the general rule is to split the time needed for the reading and writing of the emails. When writing to one's partner, for example, one writes half of the message in the mother tongue, producing the necessary linguistic input for the partner, and correcting one's partner's text and offering information that s/he has asked for. The other half of the time is spent individually working on the text, the partner's corrections and other information, and writing in the foreign language. (2003: 32)

Por tanto, se deben utilizar ambas lenguas en cada e-mail, siendo la situación ideal cuando el alumno escribe la mitad del mensaje en cada una de las lenguas. Esta situación le lleva a reflexionar sobre su lengua materna para responder a las demandas de su compañero y también sobre la lengua meta cuando se expresa en la lengua extranjera para mostrar sus inquietudes, dudas o deseos de adquirir nuevos conocimientos sobre el entorno sociocultural del país extranjero. Con este proceso de reflexión continua, el aprendiz va tomando control de su aprendizaje y se va haciendo cada vez más autónomo, puesto que la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, como se ha puesto de manifiesto en el primer capítulo de este trabajo, es una condición indispensable para el desarrollo de la autonomía del alumnado.

El principio de autonomía permite a los discentes responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje (Brammerts 2003: 33). La toma continua de decisiones en el proceso de aprendizaje implica que los discentes deben adaptar sus necesidades a las potencialidades, limitaciones e intereses del compañero y establecer las pautas de su comunicación en tándem. Por otro lado, es posible que los aprendices tengan diferentes objetivos en su instrucción siendo la negociación entre los miembros de la pareja un elemento clave en el éxito de su aprendizaje.

En lo que respecta a los objetivos didácticos, el e-mail tándem establece los mismos que el tándem presencial, ya abordados al comienzo

de este capítulo, y que podríamos resumir en tres: capacidad para comunicarse en la lengua meta que es la lengua nativa del compañero (comunicación intercultural), capacidad para desenvolverse de forma apropiada en un contexto cultural distinto al materno y capacidad para colaborar con el compañero con el objeto de conseguir alcanzar las metas propuestas (Brammerts 2003: 50-51).

Los aprendices que se propongan alcanzar estos logros, tal como manifestamos en el punto 2.1., han de tener siempre al compañero como modelo, puesto que el input que éste le proporcione a través del e-mail que le envíe, será el texto que tomará como base principal de su aprendizaje. Además, toda la información, así como las explicaciones, aclaraciones y correcciones que le remita por correo electrónico, le servirán para reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje, para, así, ir comportándose como un aprendiz cada vez más autónomo. Toda la argumentación esgrimida en este párrafo, pone de manifiesto que la comunicación entre los miembros de la pareja ha de ser lo más fluida posible de modo que sean capaces de resolver las dificultades que puedan surgir a través del diálogo y la colaboración.

Una vez expuestos los principios y objetivos del e-mail tándem, el siguiente aspecto sobre el que vamos a reflexionar se centra en la integración de esta metodología en la práctica docente, concretamente en el ámbito escolar, basándonos en el trabajo llevado a cabo por Gläsmann y Calvert (2001) dentro del proyecto europeo *Tandem Schule* al que nos referimos previamente en este capítulo.

2.5. Integración del E-mail tándem en el currículum

Existen diversas formas de integración del e-mail tándem en el currículum, siendo potestad de las instituciones participantes la forma de organizar el intercambio, así como el grupo de alumnos al que se oferta la posibilidad de trabajar en tándem.

Glasmänn y Calvert hablan de la existencia de tres maneras posibles de incluir el e-mail tándem en las programaciones didácticas. La primera posibilidad la denominan: “*Tandem work forms part of the classwork/syllabus*” (Gläsmann y Calvert 2001: 16). Con esta organización del trabajo los alumnos sólo trabajan en el proyecto tándem dentro del horario escolar bajo la atenta mirada de su profesor.

La segunda opción para la incorporación del tándem en el ámbito escolar implica: “*Tandem in addition to the course, with the teacher functioning as facilitator/adviser*” (2001: 17). Si se pretende emplear este modelo en la práctica docente, se debe proporcionar acceso a internet y una dirección de correo electrónico a los alumnos que realizan sus tareas fuera del periodo lectivo. El profesor asume el papel de consejero y asesor supervisando de forma periódica el progreso de sus alumnos.

En tercer lugar cabe la posibilidad de que el tándem se incorpore de forma completamente libre “*Free tandem*” (2001: 17), de tal manera que la escuela simplemente aporta el acceso a internet y las tareas tándem a desarrollar sin aportar ningún tipo de apoyo posterior.

En nuestro caso, se optó por la primera de las alternativas presentadas por razones organizativas y pedagógicas. En lo que respecta a las razones organizativas cabe mencionar que los alumnos no pueden acudir al aula de informática salvo que estén acompañados por un profesor y, dada la gran demanda existente en el centro, el docente debe reservar previamente la hora a la que acudir.

Desde el punto de vista pedagógico consideramos que dada la edad de los discentes participantes (adolescentes de 16 a 18 años) y lo novedoso de la experiencia, puesto que los informantes no están habituados a llevar a

cabo actividades en las que tienen más libertad utilizando la lengua extranjera, se hacía necesaria la presencia física del docente con el objetivo de ser un apoyo ante cualquier dificultad, bien técnica o pedagógica, que pudiese surgir²⁴.

Una vez se incluye el e-mail tándem en la práctica docente de lenguas extranjeras, la siguiente cuestión que se debe tener en cuenta es cómo evaluar el proceso de aprendizaje del alumnado que utiliza esta herramienta pedagógica para ser más autónomo y competente en la lengua meta, a ello dedicaremos el siguiente epígrafe de nuestro trabajo.

2.6. Evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado

Gläsmann y Calvert apoyan que el principal propósito de la evaluación de una experiencia tándem es: “improve the quality of the tandem learning experience and not to measure the pupil or his or her output” (2001: 41). De acuerdo con esta afirmación, una buena evaluación del rendimiento de los discentes no ha de centrarse únicamente en medir al alumno y sus producciones en la lengua meta, sino que debe también valorar si la calidad de la experiencia del aprendizaje en tándem ha mejorado. Por ello, debemos contemplar dos elementos claves para determinar si el proceso de aprendizaje del alumnado ha resultado eficaz: grado de conocimiento alcanzado por el alumnado y destrezas aprendidas o perfeccionadas gracias al trabajo en tándem.

Para una medición más exhaustiva del grado de conocimiento adquirido por los aprendices tomando como referencia la información que han obtenido de sus parejas tándem, se deben emplear cuatro indicadores como son: *Linguistics*, *Cultural/Cross-Cultural Awareness*, *Own Language Awareness* y *Own Cultural Awareness* (Gläsmann y Calvert 2001: 41-43).

Para estos mismos autores, *Linguistics* implica:

²⁴ En el capítulo 3 retomaremos este punto al referirnos a la organización del estudio empírico objeto de esta tesis.

the way language works – this category does include grammar, but can also help to explain what grammar actually is, and help pupils see beyond the tenses and word order, and help them to express themselves appropriately in the right context. (2001: 42)

El objetivo es que el aprendiz sea capaz de reconocer y manejar la lengua extranjera con corrección en los contextos adecuados.

Cultural/Cross-Cultural Awareness quiere decir:

As well as learning more about their own culture, [...] pupils will learn to see and explore links with other cultures, which may serve to break down prejudices, as well as enhancing an interest in the outside world. (2001: 42)

Por tanto, se pretende que el alumno, gracias a las aportaciones de su pareja, tenga una actitud más abierta y menos prejuiciosa hacia otras lenguas y culturas, al tiempo que reflexione sobre su propio bagaje cultural para establecer similitudes y diferencias con la cultura meta.

El tercer indicador que se debe aplicar para la evaluación de los estudiantes podría definirse del modo siguiente:

Own Language Awareness [is] a reflective skill, pupils have the chance to learn more about their own language by explaining it to others. Teaching or explaining are excellent ways of furthering one's own knowledge of a subject, and the newly gained awareness is a transferable skill which can help to understand better the foreign language. (2001: 42)

El objetivo que se persigue es que el discente aprenda más sobre su lengua materna al explicársela a su pareja, puesto que la explicación o la enseñanza son modos excelentes de ampliar los conocimientos en una materia concreta y le puede ayudar a comprender mejor la lengua extranjera.

El último instrumento, y no por ello menos importante, tiene como misión medir el grado de reflexión sobre la cultura materna que manifiestan los aprendices gracias al trabajo en tándem. Gläsmann y Calvert lo exponen como sigue:

Own Cultural Awareness: Many cultural aspects in pupils' lives happen without them knowing the origins. Sometimes they are even unaware that they is unique to their own culture, rather than a universal attitude or custom.

Communication with somebody of a different culture can lead to exploration and questioning of the pupils' own customs. (2001: 42)

En lo que respecta a las destrezas aprendidas o perfeccionadas por los estudiantes debemos mencionar: adquisición o perfeccionamiento de las cuatro destrezas (compresión lectora, elaboración de textos escritos, comprensión oral y expresión), habilidad en el uso de las herramientas informáticas, desarrollo de habilidades sociales, autonomía y estrategias de aprendizaje (2001: 42 y 43).

Dependiendo de la modalidad de tándem que utilicemos, se potenciarán distintas destrezas, en el caso del e-mail tándem son la comprensión lectora y la elaboración de textos.

En cuanto a la utilización de las herramientas informáticas: “many pupils participating in an email tandem exchange are very likely to improve their use of email programmes, but have also been found to improve their word-processing skills in general” (2001: 42). Por tanto, parece que el e-mail tándem ayuda a los estudiantes a mejorar el manejo de los programas relacionados con e-mail y el procesador de textos.

En todo intercambio comunicativo se debe prestar atención a las habilidades sociales: “politeness, maintaining a level of communication which is understandable for all those participating, expressing interest and taking up topics offered by the other person [...]” (2001: 42). El e-mail tándem pretende que estas habilidades sociales se hagan patentes en cada intercambio comunicativo.

La autonomía es otro de los aspectos a tener en cuenta, puesto que la dependencia del alumno con respecto al profesor parece disminuir al formar parte de un proyecto basado en el tándem. A medida que aumenta la confianza en su propia capacidad, el educando llega a tomar responsabilidad de su propio aprendizaje de forma progresiva.

Finalmente, la reflexión sobre el uso de estrategias de aprendizaje no suele estar presente en las programaciones didácticas de las distintas materias y pocos alumnos saben cómo utilizar eficazmente aquéllas que conocen. Todas las modalidades del tándem son una magnífica oportunidad

para ayudar al alumnado a reflexionar para que, así, puedan definir reconocer y perfeccionar su estilo de aprendizaje y mostrárselo a otros compañeros de tal manera que éstos últimos puedan resultar también beneficiados.

Algunas de las categorías mencionadas en este epígrafe pueden solaparse dependiendo del contexto y en casi todas las tareas se pueden englobar varias de ellas. El alumnado debe ser consciente de que está aprendiendo algo más que una lengua extranjera, para ello el docente debe ayudarles a prestar atención a todas las destrezas que han sido capaces de ir perfeccionando durante su proceso de aprendizaje y a fijar objetivos futuros para que puedan responsabilizarse paulatinamente de su proceso de aprendizaje.

Todas las destrezas y capacidades abordadas en este punto, pueden ser evaluadas también por los propios alumnos a través de cuestionarios de autoevaluación. En el siguiente capítulo mostraremos en detalle tanto las capacidades como las destrezas que pretendimos evaluar a partir del trabajo llevado a cabo por nuestros alumnos durante la duración del estudio. Además, se mostrarán los cuestionarios de autoevaluación elaborados por los participantes.

Para concluir con este apartado vamos analizar los aspectos que deben ser evaluados a nivel institucional sobre la implantación de un modelo de enseñanza de lenguas extranjeras basado en el tándem.

En primer lugar, Gläsmann y Calvert (2001: 44) consideran que debe existir un modelo organizativo que defina claramente quién o quiénes serán los responsables del proyecto. Así mismo se deben proporcionar los recursos necesarios para que el programa se ponga en marcha y pueda perdurar.

Por otro lado, es necesario integrarlo dentro de las programaciones didácticas y ser conocido por todos los miembros del departamento. Profesorado y alumnado han de ser conocedores desde el primer momento de cómo va a funcionar el proyecto y el plan de trabajo que se pretende seguir. En resumen, para su correcto funcionamiento es necesaria la

implicación de toda la comunidad educativa desde la dirección que pone los recursos, pasando por el profesorado que los pone al servicio del alumnado que, a su vez, ha de proponerse obtener el mayor rendimiento posible del programa aplicado.

Una vez hemos analizado las posibilidades existentes para evaluar tanto el proceso del alumnado como el grado de implantación del programa en la práctica docente del centro responsable, concluiremos este capítulo aludiendo a las funciones que deben asumir docentes y discentes en la metodología tándem.

2.7. Función del docente en la metodología tándem

A lo largo de este capítulo hemos intentado presentar las principales características del aprendizaje en tándem así como las posibles formas de evaluación de la experiencia desde el punto de vista tanto del docente como del discente, concediendo una importancia decisiva a la labor que tiene cada uno de los aprendices a la hora de organizar y llevar a cabo la adquisición de una lengua extranjera.

Sin embargo, este modelo de aprendizaje, al igual que cualquier modelo que tenga como meta facilitar la autonomía del aprendiz, como se puso de manifiesto en el primer capítulo de este trabajo, no apoya la ausencia o el debilitamiento de la figura del profesor. Por el contrario, sugiere un cambio en el papel del docente en el aula, compartiendo la teoría de Voller (1997) ya analizada en el primer capítulo de este trabajo, según la cual el profesor deja de ser el centro sobre el que gira todo el proceso de aprendizaje de sus educandos para convertirse en referencia y apoyo al que se debe acudir siempre que se presenten dudas, dificultades o problemas en la comunicación entre los miembros de la pareja.

Los estudiosos de la metodología tándem han debatido ampliamente el modelo de comportamiento que ha de tener el profesor dentro del proceso de aprendizaje de sus alumnos, dando lugar a numerosas publicaciones en

las que se apuntan posibles modelos de comportamiento y actuación por parte del profesorado (Brammerts, Calvert y Kleppin 2001 y 2003; Brammerts, Jonsson, Kleppin y Santiso Saco 2001 y 2003; Heimling 2001 y 2003; Stickler 2001 y 2003; Walker 2001 y 2003)²⁵.

Todos los autores mencionados coinciden en la importancia del asesoramiento de los discentes para que su aprendizaje en tándem se vea favorecido. Por ello, Brammerts, Calvert y Kleppin intentan definir los objetivos del asesoramiento en la práctica del tándem y sugieren que los asesores deben ayudar a los aprendices a desarrollar las siguientes capacidades:

- reflect on their own learning processes with the aim of learning to direct them themselves;
- decide on their own learning objectives and continually revise them (subject to changing conditions and needs);
- find meaningful learning opportunities (learning contexts, methods, strategies, materials, etc.) and make best use of them;
- evaluate their own progress in learning. (2003: 106 y 107)

Para que los discentes puedan desarrollar estas cuatro capacidades (reflexión sobre el aprendizaje, selección y revisión de objetivos, búsqueda y aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje y autoevaluación) es necesario que el asesor les facilite estrategias y técnicas que les permitan ir alcanzando sus objetivos pedagógicos. Brammerts apoya esta hipótesis de trabajo al afirmar:

Learners work particularly successfully in tandem when they have learnt effective learning strategies and techniques, or when their work is directly or indirectly guided by a learning advisor who helps them develop autonomous learning skills. (2003: 34)

Esta afirmación impulsó a Otto (2003: 79-91) a elaborar un estudio en el *Goethe Institut* de París, cuyo objetivo fue determinar:

The way learners manage the use of the two languages in contact, the interaction with the tandem partner in general, the correction strategies, the way

²⁵ En todas las citas que tomemos de estos autores utilizaremos la versión inglesa del año 2003. Existe la posibilidad de consultar el texto en alemán del año 2001.

learners plan and evaluate the tandem sessions, the strategies used to learn new vocabulary, the different ways to ensure mutual comprehension and the strategies of self-evaluation. (2003: 81)

Una vez analizado el trabajo de sus informantes Otto (2003: 89), en la línea de las opiniones expresadas en el primer capítulo de este trabajo (Cohen 1999; Gail 2000; Oxford 2001; Benson 2001 y Wenden 2002), defiende que las estrategias metacognitivas son muy importantes a la hora de determinar la organización, el discurrir del proceso de aprendizaje y su evaluación. Para ello, sugiere la introducción del diario como herramienta que facilite la adquisición de las estrategias metacognitivas, puesto que:

A specific tandem diary could contain the ideas and comments of both learners concerning the reciprocity principle and the way they work together. If learners are enabled to develop their own evaluation criteria the tandem specific-diary could also become a useful tool in evaluating the efficiency of a tandem partnership. (2003: 89)

Walker apoya esta visión de Otto y presenta un modelo de diario para ser utilizado por los alumnos en su trabajo en tándem²⁶. En esencia, según Walker (2003: 133), todo diario debe incluir un análisis de las necesidades de aprendizaje de cada estudiante recogidas en una tabla del siguiente modo:

What do I want to be able to do?	By when?	What means am I going to use?	How often?	Where?	Day & time
----------------------------------	----------	-------------------------------	------------	--------	------------

(2003: 131-143)

Brammerts, Calvert y Kleppin, tomando el diario como referencia y teniendo como objetivo realizar un seguimiento adecuado del proceso de aprendizaje del estudiante proponen la existencia de tres fases en cada sesión de asesoramiento. En primer lugar se deben establecer claramente los objetivos de aprendizaje que desean lograr los discentes, así como las

²⁶ Retomaremos el modelo propuesto por Walker cuando profundicemos en el estudio elaborado con nuestros alumnos en el próximo capítulo para referirnos a la elaboración y seguimiento de sus diarios.

soluciones a los problemas que se puedan plantear durante el proceso. Los asesores han de tener siempre presente que cada alumno es responsable de su aprendizaje “The process begins and ends with learners’ wishes, thoughts and possibilities” (2003: 110). Sin embargo, los profesores pueden ayudar a sus estudiantes con el objeto de hacerles conscientes de sus propios objetivos, intentando, en todo momento, aclarar aquellos conceptos que planteen más dificultades y corrigiendo aquellas opiniones que puedan resultar contradictorias o poco verosímiles.

Por otro lado, es necesario que el docente haga al educando reflexionar sobre el modo en el que éste puede alcanzar las metas que se propone, así como la manera en que ha de solucionar los problemas que surgen durante el proceso de aprendizaje de la lengua meta. Gracias a este asesoramiento se pretende que “learners have to reach their own decisions” (2003: 110). El papel del educador como experto en la aplicación y fomento del aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras se ciñe a “to help learners to base their decisions on a more solid foundation” (2003: 110).

El propósito de cada sesión de asesoramiento es que los alumnos tengan un grado de confianza en sí mismos y en sus acciones educativas superior al comienzo del encuentro con su profesor/asesor. Para ello:

Counsellors will usually make sure that learners develop clearer ideas about their next learning steps including ways of evaluating their own progress. (2003: 111)

En resumen, el asesor a través de una sesión de asesoramiento debe ayudar a su discípulo a fijar unos objetivos de aprendizaje guiándole según sean éstos posibles o poco factibles. Además, debe sugerirle materiales y técnicas para alcanzar los objetivos citados, así como para solucionar los problemas que se vayan planteando en su proceso de aprendizaje. Por último, antes de finalizar la sesión deben quedar claros los objetivos durante el siguiente intercambio en tándem, así como el modo en el que se va a evaluar el proceso de aprendizaje.

Para que el asesoramiento sea productivo, el profesor/asesor debe manejar la situación y, para ello, es necesario que manifieste tres actitudes

hacia el aprendiz. En primer lugar, debe mostrar aceptación del aprendiz y apoyo en las decisiones que éste tome, “*unconditional acceptance of and positive regard for the learner*” (Brammerts, Calvert y Kleppin 2003: 109). Esta afirmación implica que los asesores deben asumir que el discente es capaz y tiene derecho a tomar sus propias decisiones en cuanto a su proceso de aprendizaje, debiendo apoyarle aunque no estén de acuerdo con la decisión tomada por considerarla inadecuada.

En segundo lugar, es necesario que exista empatía entre docentes y discentes, “*empathy, empathetic understanding*” (2003: 109). Por este motivo, el profesor se compromete a entender los objetivos que el alumno pretende alcanzar para facilitarle los recursos que le pueden llevar a lograr los fines que se propone. El diálogo que se establece para lograr hacerse comprender hará que el educando se dé cuenta de los factores que le facilitarán la toma de futuras decisiones.

En tercer lugar, el asesor no debe ocultarse tras una máscara sino ser auténtico, coherente y transparente, “*authenticity, congruence and transparency*” (2003: 109), puesto que estos tres valores le proporcionan una doble oportunidad para tratar cualquier problema. Por un lado, el asesor es un experto en la lengua y así es considerado por los discentes. Por otra parte, si concede más protagonismo al alumno que a su propia opinión, tendrá muchas posibilidades de resolver los conflictos que se puedan generar.

Con estas tres actitudes ante la práctica docente, se pretende que el asesor lingüístico sea capaz de aceptar las ideas del aprendiz aunque no las comparta, al mismo tiempo que muestra empatía con los objetivos de aprendizaje que se plantea el educando desde una perspectiva coherente, transparente y auténtica.

Otro aspecto que se debe cuidar a la hora de realizar el asesoramiento en tándem viene condicionado por las características de los aprendices que utilicen la metodología en su proceso de aprendizaje. Brammerts, Jonsson, Kleppin y Santiso (2003: 123-130) defienden que el

asesoramiento ha de adaptarse al contexto en el que tiene lugar y debe diferir en función de que los aprendices:

- are adults or pupils;
 - are working as a part of a tandem course lasting several weeks or meeting only once a week;
 - are collaborating at a distance via the Internet or meeting in person; [...]
- (2003: 123)

En esta tesis, nos centraremos en el último supuesto, ya que nuestros alumnos emplean el e-mail como una parte más de la programación de la asignatura de inglés en 4º de E.S.O. tanto para el grupo ordinario como para el perteneciente a Diversificación Curricular²⁷. Tal como proponen estos mismos autores, en nuestro estudio (véase capítulo 3) se propone un modelo que pretende conjugar el trabajo en el aula siguiendo una metodología basada en el enfoque comunicativo combinada con el e-tándem entre nuestros alumnos y los estudiantes de Lancing College (West Sussex, Inglaterra).

Ante este tipo de organización pedagógica, Brammerts, Jonsson, Kleppin y Santiso proponen las siguientes pautas:

- prepare tandem learners for independent work and counsel them accordingly;
- use questions, information or material produced during the tandem work in the classroom itself;
- recognize the independent work outside the classroom, e.g. when giving grades. (2003: 127-128)

Por otro lado, es aconsejable que ambos miembros de la pareja trabajen dentro de un entorno en el que el tándem forme parte de la programación de la asignatura, tal como ocurre en el caso de nuestros alumnos. En ese caso, el profesor se puede implicar de dos maneras: dando información e ideas sobre el aprendizaje en tándem a nivel grupal, además de enseñar estrategias que puedan ser útiles para la comunicación en

²⁷ Dedicaremos el siguiente capítulo a exponer las características de cada grupo de informantes, así como la organización y la metodología seguida durante el estudio empírico.

tándem u organizando asesoramientos individualizados tan pronto como resulte posible.

En algunas situaciones, tal como afirman Brammerts, Jonsson, Kleppin y Santiso (2003: 128), puede producirse un conflicto de roles profesor/alumno, puesto que, normalmente es el profesor quien establece los objetivos pedagógicos y en la metodología tándem es el alumno quien toma las decisiones en su proceso de aprendizaje. Esta situación es nueva para nuestros alumnos de secundaria puesto que les resulta sorprendente y, en ocasiones, complicado responsabilizarse de manera progresiva de su aprendizaje. Así, estamos una vez más ante la idea del profesor como supervisor y consejero de sus alumnos con el objetivo de ayudarles a vencer estos temores. En la medida que se vaya consiguiendo que los alumnos se percaten de la importancia de tomar conciencia de su proceso de aprendizaje, mejor les estaremos orientando ante los nuevos retos que se plantean en la educación y que se apoyan en la idea del aprendizaje a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*), recogida en el *Marco Común Europeo de Referencia* y en el PEL, tal como expusimos en el primer capítulo de este trabajo.

En conclusión a lo afirmado en este epígrafe podríamos señalar que la metodología tándem intenta que el profesor vaya asumiendo, de forma progresiva, su nuevo papel como asesor en el aula de idiomas. Para ello, debe ayudar a sus educandos en su proceso de reflexión y selección de objetivos didácticos, así como en la evaluación de sus logros. Para poder alcanzar resultados satisfactorios es necesario que el docente introduzca técnicas y estrategias que faciliten el proceso.

Por otro lado, debe mantener una actitud positiva ante el proceso de aprendizaje del alumnado siendo comprensivo con las decisiones de sus discentes aún a pesar de que éstas no sean de su agrado, intentando, en todo momento, ser coherente siendo consciente del tipo de alumno al que se enfrenta para, de este modo, poder evaluar con mayor objetividad las posibilidades que tiene de que su aprendizaje sea más productivo y vaya ganando en confianza y autonomía.

2.8. Función del aprendiz en la metodología tándem

A lo largo de este capítulo hemos intentado trazar las líneas básicas del aprendizaje en tándem desde sus orígenes hasta nuestros días, haciendo constar, desde el primer momento, la importancia capital que adquiere el alumno que busca ser un aprendiz más autónomo y extraer el mayor beneficio posible de su proceso de aprendizaje. Este apartado pretende recopilar toda la información suministrada en los diferentes epígrafes de esta segunda parte para, así, intentar reflejar de la forma más precisa posible el papel a desempeñar por los estudiantes que recurran al tándem como metodología para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Si retomamos el principio de reciprocidad, definido por Brammerts como:

Reciprocity

Language learning in tandem occurs in a learning partnership, to which each partner brings certain skills and abilities which the other partner seeks to acquire and in which both partners support each other in their learning. The mutual interdependence between the two partners demands equal commitment in such a way that both benefit as much as possible from their working together. (2003: 29)

Se observa que el alumno adquiere un doble papel tanto en su proceso de aprendizaje como en el de su compañero, puesto que debe aportar los conocimientos que posee de su lengua materna para ponerlos al servicio de su colaborador, al tiempo que se beneficia del conocimiento que tiene su pareja de la lengua que desea aprender por ser un hablante nativo de la misma. Con ello, va tomando conciencia y responsabilidad en su proceso de aprendizaje, planteamiento coincidente con la teoría de Little, abordada en el primer capítulo de este trabajo, sobre la potenciación de la figura del alumno para favorecer su autonomía (*learner empowerment*) (1999b: 83 y 84).

Esta situación lleva implícito un proceso de reflexión sobre la lengua materna y la lengua meta cuando se elaboran los e-mails aspecto que es fundamental si se tiene como objetivo lograr la competencia comunicativa en

la lengua meta de forma autónoma (Little 1991 y 1999b; Esch 1996; Benson 1996, 1997 y 2001 y Sinclair 2000). La reflexión implica, también, que el alumno será capaz de ir asumiendo el control de su proceso de aprendizaje (Benson 1996, 1997 y 2001).

El principio de autonomía según el cual, “each of the two partners is responsible for their own learning. Each decides *what* they want to learn *how* and *when*, and what sort of help is needed from their partner” (Brammerts 2003: 29) constituye el segundo pilar de la propuesta tándem y conlleva que el alumno puede establecer la organización de su proceso de aprendizaje. Cada discente tiene la potestad de decidir qué quiere aprender, cuándo quiere aprenderlo y qué mecanismos utilizará para poder conseguirlo. Sin embargo, dado que el estudiante no trabaja aisladamente sino en pareja deberá negociar con su colaborador el modo de abordar las tareas que libremente decidan afrontar (Nunan 1999; Brammerts 2003; Brammerts y Calvert 2003).

El discente se convierte, además, en representante de su cultura y, por tanto en referente cultural para su pareja, ya que será el encargado de transmitirle la información concerniente a su país de origen con la mayor veracidad posible. Por tanto, se establece una comunicación intercultural e interactiva (Lewis y Stickler 2003). Este tipo de comunicación es, a su vez, como defienden Gläsmann y Calvert (2001) coincidiendo con las tesis de Little (1999b), Nunan (1999), Vieira (1999a) y Benson (2001) sobre autonomía social e interactiva (*social interactive view of learning*). Es social en cuanto a que se establece una relación entre individuos pertenecientes a diferentes culturas e interactiva porque ambos interactúan y participan activamente en el proyecto. Su objetivo ha de ser conseguir la Competencia Comunicativa Intercultural (*Intercultural Communicative Competence*) (Byram 1997 y *Marco Común Europeo de Referencia*) que les capacitará para emplear la lengua meta con corrección en los contextos socioculturales adecuados.

El desarrollo de esta competencia está íntimamente unido a las teorías de Harmer (1983), Winnie (1996), Little (1999b) y Nunan (1999)

sobre el empleo de materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras para promover la autonomía. Así, el e-mail que redactan los estudiantes se convierte en texto auténtico transmisor de conocimientos lingüísticos y culturales y, al mismo tiempo, es un documento sobre el que el alumno puede reflexionar acerca de su proceso de aprendizaje, sirviéndose del diario (Walker 2001 y 2003) como instrumento para recoger sus experiencias como aprendiz y recopilar los e-mails que le envíe su compañero. Por tanto, el diario se convertirá en su propio Portfolio que le ayudará en su camino hacia el aprendizaje autónomo.

En conclusión, el aprendiz se convierte en el eje sobre el que gira su proceso de aprendizaje, puesto que con la ayuda y la negociación con su pareja, decide qué quiere aprender, cómo y cuándo quiere aprenderlo, convirtiéndose en referente lingüístico y cultural para su compañero. Al mismo tiempo, se establece una relación intercultural, ya que ambos aprendices son representantes de culturas distintas, e interactiva gracias al empleo del e-mail que se convierte en el texto auténtico sobre el que pivota el aprendizaje de la lengua extranjera. El e-mail se convierte en el instrumento de reflexión durante su proceso de aprendizaje para, así volverse un aprendiz más autónomo.

Una vez han sido expuestos los principios y objetivos de la metodología tándem y su integración en el currículum escolar, dedicaremos el siguiente capítulo de esta tesis doctoral a la exposición de la metodología empleada en el estudio realizado durante dos cursos académicos con alumnos de diferente capacidad de 4º de E.S.O. del Colegio Dulce Nombre de Jesús (Domincas de la Anunciata) de Oviedo, sirviéndonos el e-mail tándem como metodología pedagógica.

CAPÍTULO 3

Aplicación del e-mail tándem en
la enseñanza del inglés en 4º
de E.S.O.

Introducción

En este capítulo pretendemos exponer el estudio basado en el e-mail tándem que se llevó a cabo durante los cursos académicos 2003-2004 y 2004-2005 con alumnos de 4º de E.S.O. de diferente capacidad del Colegio Dulce Nombre de Jesús (Dominicas de la Anunciata) de Oviedo.

Comenzaremos mostrando las características de cada grupo de informantes, posteriormente analizaremos los rasgos fundamentales de la investigación-acción (Lewin 1946, Kemmis y McTaggart 1988, Carr y Kemmis 1988, McKniff 1988, Pérez 1990, Elliott 1993, Wallace 1998, McKernan 1999, Benson 2001 y Latorre 2003), y su aplicación en nuestra práctica investigadora. Asimismo, se indicarán los objetivos que nos marcamos al comienzo del estudio y los instrumentos que se emplearon para medir su grado de consecución.

Por último, aludiremos a cuestiones relacionadas con la organización del trabajo y la distribución de las parejas tándem, así como el tipo de tareas llevadas a cabo durante el periodo de investigación.

3.1. Características de los informantes

En este epígrafe se explicarán las características principales de cada uno de los cuatro grupos de informantes que participaron en el estudio. Dado que poseen diferentes capacidades, nos parece oportuno hacer una subdivisión para delimitar las peculiaridades de cada uno de los grupos.

3.1.1. Características de los alumnos con dificultades de aprendizaje (DA)

Este apartado pretende analizar las características de los alumnos con dificultades de aprendizaje. Partiendo de la definición de DA (Miranda *et al.* 2000) se establecerán los problemas que presentan cada uno los miembros de este grupo de alumnos, para, posteriormente, detallar los principios y objetivos fundamentales del programa de Diversificación Curricular del que forman parte los estudiantes aquí examinados.

Para aludir al concepto de dificultad de aprendizaje retomaremos la definición del National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) por ser la más aceptada a nivel mundial (Miranda *et al.* 2000: 45).

Según el NJCLD dificultad de aprendizaje (DA) es:

Un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, suponiéndose debidos a la disfunción del sistema nervioso central, y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital. Pueden existir junto con las dificultades de aprendizaje, problemas en las conductas de autorregulación, percepción social e interacción social, pero no constituyen por sí mismas una dificultad de aprendizaje. (Miranda *et al.* 2000: 44)

Partiendo de esta definición, Miranda *et al.* extraen cinco conclusiones. En primer lugar, las DA son heterogéneas, intra y entre individuos, puesto que “las diferencias intraindividuales, implican perfiles variados de aprendizaje y cambios a través del ciclo vital. [...] Las diferencias interindividuales suponen manifestaciones distintas de las DA para diferentes sujetos, es decir, variabilidad a lo largo del tiempo” (2000: 45).

En segundo lugar, las dificultades se dan “en habilidades específicamente humanas, como el lenguaje hablado, escrito, razonamiento o habilidades matemáticas” (2000: 45). Tales dificultades se hacen evidentes cuando con niveles apropiados de esfuerzo el individuo no progresa razonablemente, teniendo la instrucción educativa oportuna y teniendo en

cuenta que todos los individuos aprenden con un ritmo diferente y con distinto esfuerzo.

Por otro lado, las DA son intrínsecas al individuo y no desaparecen con el tiempo, si bien pueden variar en su expresión y severidad en diferentes períodos de la vida. Las DA pueden, a su vez, ocurrir conjuntamente con otras deficiencias que, en sí mismas, no constituyen una dificultad para el aprendizaje (por ejemplo dificultades de conducta). Por último, no están causadas por influencias extrínsecas.

Nuestros informantes pertenecientes a los grupos 1 (9 alumnos) y 3 (7 alumnos), son alumnos con dificultades de aprendizaje a lo largo de la Enseñanza Secundaria e incluso algunos de ellos, como mostraremos a continuación, presentan problemas significativos desde la Educación Primaria, están escolarizados en 4º de E.S.O. durante los años académicos 2003-2004 y 2004-2005.

Para preservar su identidad nos referiremos con un número del 1-9 para el grupo 1 (alumnos que participaron en el estudio durante el curso 2003-2004) y del 23-29 para el grupo 3 (estudiantes cuya trayectoria fue analizada durante el curso 2004-2005). Además antepondremos la letra “e” al citado número para evitar posibles confusiones entre los informantes y los grupos en los que se engloban cada uno de ellos.

Todos los integrantes de estos dos grupos presentan problemas de comprensión, expresión escrita, razonamiento, falta de hábito de estudio y esfuerzo, que son más acusados en seis de ellos (e1, e2, e5, e27, e28 y e29). En otros cinco casos se trata de alumnos que, además de sus DA, habían tenido conductas contrarias a las normas de convivencia del centro (e3, e5, e6, e7 y e9) con anterioridad al inicio del estudio y, finalmente, hay un caso con problemas psicológicos serios que influyen en su rendimiento y comportamiento (e8).

Teniendo presente sus DA a lo largo de su trayectoria académica, se observa que ocho de ellos han repetido dos veces durante la E. S. O. (e1, e2, e3, e4, e7, e9, e23, e25), siete (e5, e6, e24, e26, e27, e28 y e29) han repetido un curso en educación primaria y uno de secundaria, mientras que

la persona restante (e8) ha repetido una sola vez en toda su escolarización pero presenta problemas serios de conducta. Las tablas 1 y 2 resumen gráficamente lo expuesto en estos dos últimos párrafos:

INFORMANTES CON DA SIGNIFICATIVAS²⁸

Tabla 1	Comprensión	Expresión	Razonamiento
e1	✓		✓
e2	✓	✓	✓
e5	✓	✓	✓
e27	✓	✓	✓
e28	✓		✓
e29	✓	✓	✓

OTRAS CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR

Tabla 2	Falta hábito de estudio	Conducta	Falta de esfuerzo	Repeticiones
e1	✓		✓	2 en E.S.O.
e2	✓		✓	2 en E.S.O.
e3	✓	✓	✓	2 en E.S.O.
e4	✓		✓	2 en E.S.O.
e5	✓	✓	✓	1 Primaria 1 E.S.O.
e6	✓	✓	✓	1 Primaria 1 E.S.O.
e7	✓	✓	✓	2 en E.S.O.
e8	✓	✓	✓	1 en E.S.O.
e9	✓	✓	✓	2 en E.S.O.
e23	✓		✓	2 en E.S.O.
e24	✓		✓	1 Primaria 1 E.S.O.
e25	✓		✓	2 en E.S.O.
e26	✓		✓	1 Primaria 1 E.S.O.
e27	✓		✓	1 Primaria 1 E.S.O.
e28	✓		✓	1 Primaria 1 E.S.O.
e29	✓		✓	1 Primaria 1 E.S.O.

De los dieciséis informantes pertenecientes a este grupo se eliminó al informante e29 por no cumplir con todos los requisitos que se detallarán en el apartado referente a la metodología y objetivos experimentales de este trabajo.

²⁸ En la tabla 1 reflejaremos las DA de aquellos alumnos cuyo dificultad sea más significativa, partiendo de que el resto de los miembros de los grupos salvo (e7 y e9) tienen problemas de comprensión, expresión y razonamiento.

Una vez se estudió el historial académico de cada uno de los estudiantes y agotadas todas las vías dentro del grupo ordinario, es decir aplicación de contenidos mínimos en su proceso de evaluación, apoyos curriculares fuera del aula, etc., y habiéndolos sometido a diferentes pruebas para medir el grado de sus DA, el equipo docente asesorado por el Departamento de Orientación opta por incorporarlos en el Programa de Diversificación Curricular.

Este programa es una medida de atención a la diversidad que radica en el Art. 23 de la Ley Orgánica 1/1.990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y que está regulado específicamente en la Resolución de 12 de abril de 1996 (BOE de 3 de mayo) en la que se regulan dichos Programas de Diversificación.

Algunas de las características que deben reunir los alumnos de Diversificación son:

La finalidad de los Programas es alcanzar los objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria mediante una metodología y contenidos adaptados para obtener el título de Graduado en E.S.O.

Los alumnos a los que se dirigen estos programas serán los mayores de 16 años o que los cumplan ese año, que en años anteriores no hayan superado los objetivos del ciclo o curso, por dificultades generalizadas de aprendizaje cualquiera que sea su causa, y a propuesta del equipo de profesores y del Departamento de Orientación. Estos alumnos, en referencia siempre al currículo de la etapa, deberían haber recibido ciertas ayudas pedagógicas singulares, como ajustes en la evaluación, metodología y actividades.

El tiempo de permanencia en estos Programas será de uno o dos años (preferentemente dos) en función de sus necesidades, expectativas y de la edad.

Los alumnos que sigan un Programa de Diversificación lo cursarán con su grupo de procedencia. El número de alumnos por grupo en las áreas específicas no será superior a 15. (CNICE 02/07/2004)

Tal como se especifica en la cita anterior, la permanencia de los alumnos en el programa se recomienda que sea de dos años (3º y 4º de E.S.O.), salvo que por decisión del Equipo Docente se considere oportuno incorporar algún alumno durante el segundo año del programa. Todos los alumnos se encontraban en el segundo año del Programa, salvo e8 que se incorporó en 4º de E. S. O..

Tomando como referencia la alusión anterior sobre la organización del Programa de Diversificación Curricular, podría resultar extraño que nuestro estudio se lleve a cabo únicamente durante el segundo año del Programa, sin embargo, existen varias razones que nos llevaron a tomar esta determinación. Como hemos manifestado previamente, todos los alumnos que se incluyen en este tipo de programa de atención a la diversidad tienen dificultades en razonamiento, comprensión y expresión escrita en su lengua materna, que se acrecientan cuando deben aprender una lengua extranjera, en nuestro caso el inglés. Esta situación hace que, en general, sean alumnos con escasa motivación hacia el segundo idioma y que necesitan mucha atención y son bastante dependientes de su profesor, porque su competencia lingüística en la lengua meta está muy por debajo de la esperada en un alumno de su misma edad sin DA. Por esta razón, durante el primer año del programa nos marcamos como objetivo que el alumno se vea capaz de utilizar la lengua con ayuda del docente y de los compañeros, adquiera las competencias gramaticales básicas y el vocabulario mínimo para poder comunicarse. Una vez logra este propósito, recupera la confianza en sí mismo con lo que está preparado para asumir nuevos retos. Llegado este punto, que suele coincidir con el final del primer año, consideramos que está preparado para comenzar el trabajo en tándem desde el comienzo del siguiente curso académico.

Por último, es necesario resaltar que los alumnos que se incorporan a un programa de Diversificación “lo cursarán con su grupo de referencia” (CNICE 02/07/2004). Esta situación implica que los alumnos están integrados en un grupo con alumnos sin DA y cursarán con ellos algunas áreas o materias (Religión, E. F., Plástica y Visual y Empresa Joven Europea), mientras que las enseñanzas correspondientes al resto de asignaturas (Ámbito Socio-Lingüístico que engloba Lengua Castellana y Literatura y CC. Sociales, Ámbito Científico-Tecnológico en el que se imparten Matemáticas y Biología/Geología y Lengua Extranjera (Inglés) las reciben en grupo reducido formado exclusivamente por los alumnos pertenecientes al Programa. Además, la carga lectiva de la lengua extranjera

es una hora inferior a la que tiene asignada el grupo de referencia, es decir, dos horas lectivas semanales para los alumnos pertenecientes al Programa y tres horas lectivas para los alumnos sin DA.

Una vez hemos profundizado en las características de los informantes pertenecientes al grupo de Diversificación, dedicaremos el siguiente apartado a exponer las particularidades del resto de aprendices que tomaron parte en el estudio.

3.1.2. Características de los alumnos sin DA

El resto de informantes no presentan ninguna desviación significativa en cuanto a rendimiento y comportamiento y no tienen, por tanto, problemas dignos de mención en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Serán divididos en dos grupos (2 y 4) en función del año académico en el que formaron parte del estudio. Así, el grupo 2 corresponde a los aprendices que fueron objeto de estudio durante el curso 2003-2004 y el grupo 4 se emplea para los alumnos que tomaron parte en la experiencia en el año académico 2004-2005. Ambas agrupaciones de informantes hubieron de ser reducidas, puesto que no cumplieron con todos los requisitos, que se detallarán en los objetivos, por lo que tuvieron que ser eliminados de la muestra. Por este motivo, el grupo 2 perdió cinco de los dieciocho informantes iniciales y el grupo 4 se vio reducido en siete informantes de los setenta y dos de los que se partió al principio del estudio.

En consecuencia, entre los dos cursos académicos se trabajó con noventa alumnos sin DA de los que hubo que excluir a doce (13,33%) por diversas razones quedando un total de setenta y ocho que cumplen con todas las condiciones del estudio. Para preservar su identidad, del mismo modo que aplicamos a los informantes con DA, se codifican con números del 10-22 para el grupo 2 y del 30-98 para el grupo 4 precedidos de la letra "e".

Para concluir con este apartado es necesario precisar que la distribución del alumnado en los grupos ordinarios de 4º de E.S.O. se realiza

en función de las optativas elegidas por los discentes, sin tener en cuenta la trayectoria educativa, es decir, no se agrupa a los alumnos en función de que sean más o menos brillantes académicamente. El caso del grupo de Diversificación es distinto, puesto que, tal como apuntamos con anterioridad, todos los alumnos tienen un grupo de referencia y su propio agrupamiento.

Este tipo de organización y distribución del alumnado se englobaría dentro las “genuine classrooms which have been specifically constituted for teaching purposes and not for the purposes of collecting data for research” (Nunan 1992a: 92), puesto que, como apuntamos con anterioridad, el agrupamiento de los alumnos no se realizó atendiendo a criterios propios de esta investigación sino a razones exclusivamente pedagógicas.

3.2. Metodología experimental

En este epígrafe expondremos los principios, las características generales y el modo de aplicación de la investigación-acción como metodología experimental, dedicando el último subapartado a la aplicación de la citada metodología a nuestro estudio con alumnos de diferente capacidad de 4º de E.S.O..

En el contexto educativo, Latorre, tomando como referencia las definiciones aportadas por Lewin (1946), Kemmis (1984), Bartolomé (1986), Lomax (1990) y Elliott (1993), defiende que el término *investigación-acción* se emplea para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas. Estas actividades tienen en común “la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación reflexión y cambio” (2003: 23). Por este motivo, la investigación-acción se considera como “un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, propicia autonomía y da poder a quienes la realizan” (2003: 23).

Al propiciar autonomía a los sujetos que la ponen en práctica se convierte en una metodología muy útil para analizar un estudio, como el que

se lleva a cabo en este trabajo, cuyo objetivo es comprobar si los discentes son más autónomos gracias al uso del e-mail tándem en su instrucción formal. Al mismo tiempo, Benson defiende el empleo de este modelo en la investigación sobre autonomía, ya que permite al docente desarrollar su propia autonomía como profesor y, así, poder transmitirla a sus discentes y favorecer su aprendizaje autónomo (2001: 182-183). Asimismo, Wallace propugna su introducción en la práctica de cada docente porque implica un “systematically collecting data on your everyday practice and analysing it in order to come to some decisions about what your future practice should be” (1998: 4). La investigación-acción, por otro lado, ayuda al desarrollo profesional del profesorado para que intente transformar las dificultades que acontecen en la práctica diaria en experiencias positivas, tal como afirma el citado autor “these strategies should help us to turn the problems we face in our professional careers into positive rather than negative experiences” (1998: 4 y 5).

3.2.1. Características de la investigación-acción

Para delimitar las características principales de la investigación-acción, Latorre, tomando como referencia a Kemmis y McTaggart (1988) y Elliott (1993), señala que ha de ser *participativa*, puesto que “las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión” (2003: 25). Pérez (1990: 134-153) coincide con estas opiniones y va más allá otorgándole el rango de *investigación aplicada*, porque “se enfoca sobre la aplicación inmediata, no al desarrollo de la teoría. Sitúa el énfasis en la resolución de un problema concreto, aquí y ahora, en una situación localizada” por lo que “su propósito consiste en mejorar las acciones educativas y, al mismo tiempo, a quienes las llevan a cabo” (1990: 129). Benson apoya esta visión al afirmar que la investigación-acción se aplica a “issues of practical concern to the researcher and the

community of which they are members” (2001: 182). Por tanto, se refiere a aspectos prácticos que pueden resultar de utilidad para el investigador y para la comunidad en la que éste se halla inmerso.

Por otro lado, se trata de “un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente orientada y comprometida)” (Latorre 2003: 25). En tercer lugar, induce a teorizar sobre la práctica, al tiempo que somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones, por lo que implica “registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre” (2003: 25). Asimismo, realiza análisis críticos de las situaciones que pueden generar cambios en la práctica docente.

Por último, este método de investigación implica una recogida de datos sistemática y una revisión continua sobre la práctica educativa. Normalmente, se realiza a pequeña escala e implica observación de los efectos que provoca el cambio que se intenta aplicar en la práctica (Kemmis y McTaggart 1988, Elliott 1993, Wallace 1998, Benson 2001 y Latorre 2003).

Considerando todas estas características, se podría afirmar que la investigación-acción se plantea cuatro metas fundamentales:

- Mejorar y/o transferir la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica.
- Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- Acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento.
- Hacer protagonista de la investigación al profesorado. (2003: 27)

Para poder alcanzar estos cuatro objetivos, la literatura del campo (Lewin 1946, Carr y Kemmis 1988, Elliott 1993, Stenhouse 1998 y Latorre 2003) defiende la existencia de tres tipos de investigación-acción. La investigación-acción *técnica*, defendida por Lewin (1946), cuyo propósito es “hacer más eficaces las prácticas sociales, mediante la participación del profesorado en programas de trabajo diseñados por personas expertas o un equipo, en los que aparecen reflejados los propósitos del mismo y el desarrollo metodológico que hay que seguir” (Latorre 2003: 30).

Stenhouse (1998) y Elliott (1993) abogan por la investigación-acción *práctica*. Este modelo confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo éste quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto. Se trata de procesos dirigidos a la realización de aquellos valores intrínsecos a la práctica educativa. La investigación-acción práctica implica la transformación de la conciencia de los participantes así como un cambio en las prácticas sociales.

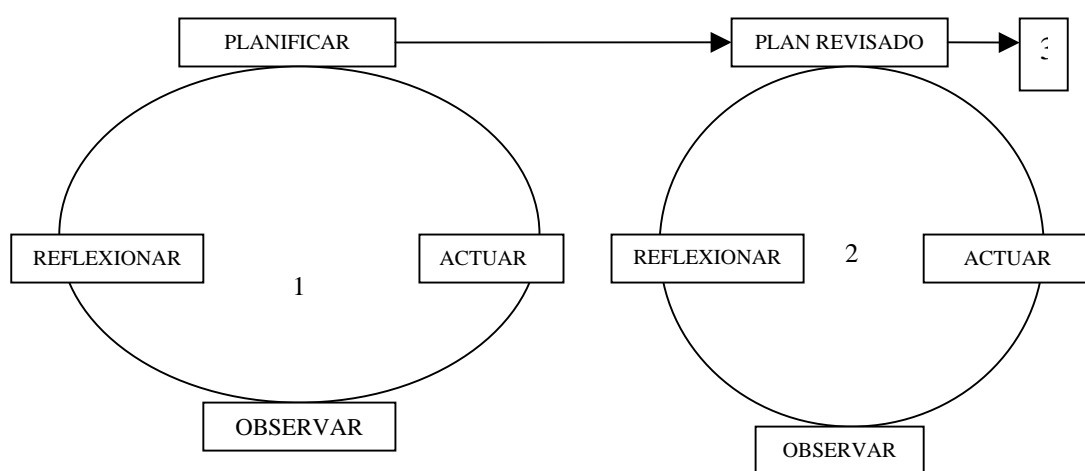
Carr y Kemmis (1988) avalan la investigación-acción *crítica* que se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado, a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas sociales y contextuales en las que se desenvuelven, así como ampliar el cambio a otros ámbitos sociales. Además, es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio que pretende “construir y formular alternativas de acción” con el objeto de “mejorar la práctica de forma sistemática y garantizada, realizando cambios en el ambiente, el contexto o condiciones en las que tiene lugar la práctica, con el propósito de una mejora deseable y un desarrollo futuro efectivo” (Latorre 2003: 31-32).

Benson coincide con esta visión puesto que los resultados de la investigación-acción incluyen: “solutions to problems, professional development and the development of personal or local theories related to practice” (2001: 182). En nuestro estudio, tal como detallaremos en el apartado 3.2.3, empleamos los modelos de investigación-acción práctica y crítica.

Una vez definido el concepto de investigación-acción aplicado al campo educativo y sus características principales, dedicaremos el siguiente apartado a exponer el proceso que implica esta metodología, así como los modelos existentes para su puesta en práctica en el aula.

3.2.2. El proceso de la investigación-acción

La investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (Lewin 1946 y Carr y Kemmis 1988). Latorre recoge la espiral citada en el siguiente cuadro:



(
2003: 32)

Esta figura nos pone de manifiesto que en la espiral de investigación-acción el grupo:

- Desarrolla un plan de acción informada críticamente para mejorar la práctica actual. El plan debe ser flexible, de modo que permita la adaptación a efectos imprevistos.
- Observa la acción para recoger evidencias que permitan evaluarlo. La observación debe planificarse. El proceso de la acción y sus efectos deben observarse y controlarse individual o colectivamente.
- Reflexiona sobre la acción registrada durante la observación. (Latorre 2003: 33)

Para poner en práctica el proceso de la investigación-acción existen diversos modelos (Lewin 1946, Kemmis 1989 y Elliott 1993). Todos ellos parten de una idea inicial o hipótesis de acción en el que se apoya el investigador para la realización del estudio y un plan de acción para llevarlo a cabo. Una vez se implementa dicho plan, debe revisarse periódicamente e

incluir las modificaciones que ayuden a mejorar la práctica. Por tanto, se incluyen las cuatro fases recogidas en la figura propuesta con anterioridad, es decir, planificación, acción, reflexión y observación.

Dentro del plan de acción, debemos considerar, al menos, tres aspectos como son:

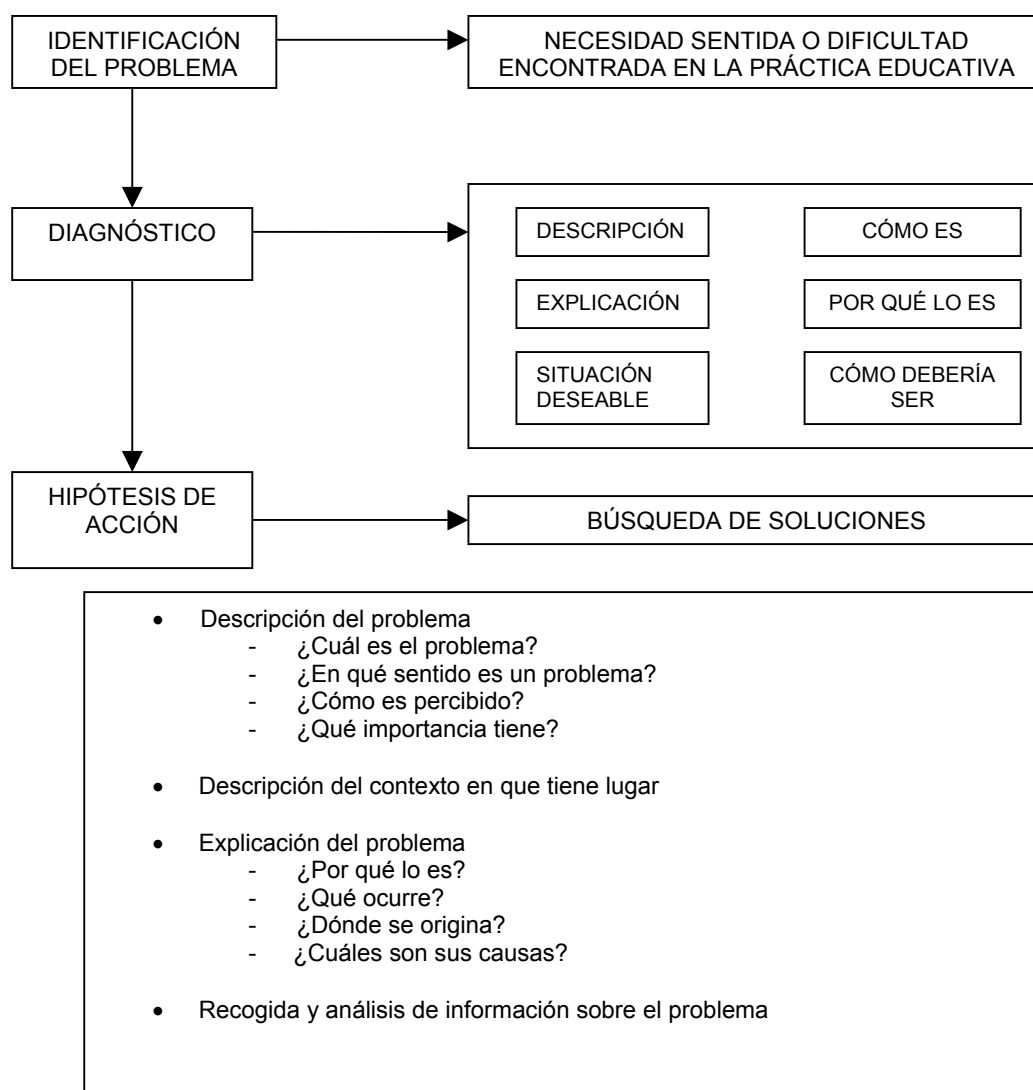
- El problema o foco de investigación.
- El diagnóstico del problema o estado de la situación.
- La hipótesis de acción o acción estratégica. (Latorre 2003: 39)

Latorre, al igual que Wallace (1998), afirma que “todo proyecto de investigación, se inicia con la búsqueda o identificación de un problema sobre el que pueda actuarse, y que podría expresarse en la pregunta ¿qué situación problemática de mi práctica profesional me gustaría mejorar?” (2003: 42). Para ello, se debe partir siempre desde la situación en la que se encuentra cada uno siendo reflexivos y autocríticos, teniendo claramente definida la dirección hacia la que se pretende guiar la investigación (Wallace 1998: 24-27).

Una vez clarificado el aspecto de nuestra práctica docente que deseamos mejorar, el segundo punto del ciclo de la investigación-acción consiste en hacer un diagnóstico de la situación o problema al que nos vamos a enfrentar. Para ello, es necesario hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación en la que se encuentra el investigador cuando se implanta el plan y obtener evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación con los cambios que se observen a efectos del plan de acción (Latorre 2003).

La tercera fase, siempre teniendo en cuenta las dos anteriores, consiste en elaborar la hipótesis de acción o acción estratégica, es decir, los mecanismos que se van a aplicar en la práctica docente con el objetivo de lograr una mejora en la situación problemática planteada durante la primera fase.

El diagrama de flujo que se muestra a continuación sirve como resumen a lo apuntado sobre el plan de acción en la investigación-acción:



(Latorre 2003: 44)

La acción, por tanto, es meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente. Es una acción observada que registra información que más tarde aportará evidencias en las que se apoya la reflexión.

Los planes de acción deben ser flexibles y estar abiertos al cambio. Latorre, siguiendo a McNiff *et al.* (1996), sostiene que la acción ha de ser informada, comprometida e intencionada (2003: 47 y 48). *Acción informada* significa “investigar sistemáticamente las propias acciones y motivos, tratando de descubrir e interpretar críticamente, estando abierto a puntos de vista alternativos para reducir los sesgos” (2003: 47). Este rasgo distintivo de la acción conlleva una exploración de los motivos y valores que hacen que el

investigador actúe de la manera que lo hace. Asimismo, necesita estar abierto a estrategias y/o explicaciones alternativas de sus resultados, teniendo presente la literatura que se ha escrito sobre el tema.

La *acción comprometida* “se apoya en un fuerte compromiso de buscar la mejora de la situación actual” (2003: 47). Por último, la *acción intencionada* constituye uno de los pilares de la investigación-acción, puesto que consiste en poner en práctica una acción determinada para obtener una mejora en la práctica educativa.

Con el objeto de que las acciones antes mencionadas se desarrollen de forma apropiada y el proyecto de investigación-acción pueda llegar a buen término es necesario ejercer un control sistemático sobre las mismas. Por ello, resulta decisivo que el investigador sea sistemático en la recogida de datos, puesto que éstos le servirán para apoyar sus tesis en el momento de la reflexión siempre que haya podido generar evidencias sobre su práctica. Además, le permitirá explicar los puntos donde los cambios han tenido lugar. Ser sistemático, en definitiva, significa que “la recogida de datos se realiza conforme a un plan y los datos se utilizan para apoyar las evidencias de los cambios” (Latorre 2003: 48). En resumen, el control de la acción debe proporcionar auténticas descripciones de la misma.

La tercera fase en el ciclo de la investigación-acción se centra en la observación de la acción que “recae tanto en la propia acción como en la acción de otras personas” (Latorre 2003: 49). El profesor/investigador puede tomar dos posturas ante la observación. Por un lado, tal como señalan Larsen-Freeman y Long 1991: 25, McKernan 1999: 81 y Latorre 2003: 67), puede incorporarse como un miembro más del grupo objeto de la investigación (observación participante), o bien puede mostrarse poco visible sin comprometerse en los roles y el trabajo del grupo, limitándose a observar las actividades sin implicarse en ellas (observación no participante). Mediante la observación no participante, el investigador está más interesado en las conductas de los participantes que en alcanzar significación por medio de la participación personal. El interés radica en el registro válido del comportamiento utilizando una estrategia poco visible de recogida de datos

para no “interferir la secuencia natural de los acontecimientos” (McKernan 1999: 81). De este modo, se tiene cuidado de no perturbar el “ethos y la cultura del entorno con una actitud invasiva” (1999: 81).

Tal como apuntamos con anterioridad, las evidencias decidirán si se pueden considerar como válidas o inválidas las explicaciones que aporte el investigador sobre su proyecto investigador, por lo que la recogida de datos resulta clave para el éxito del proceso. Pérez alude a la existencia de tres elementos fundamentales dentro de la metodología general de recogida de datos en las Ciencias Sociales como son: la *observación* mediante la que el investigador “recoge los datos consciente de la actuación del consultado en la situación de investigación” (1990: 109). La *medición* en la que el investigador “aplica algún dispositivo al consultado” (1990: 109) y, por último, la *encuesta* en la que “formula una pregunta o serie de preguntas al consultado” (1990: 109). Latorre coincide con estas apreciaciones al referirse a la existencia de tres opciones para la recogida de información como son:

- *Observar* los efectos de su acción en otros y solicitar a otros que observen su acción.
- *Preguntar* a otras personas en la investigación por sus puntos de vista.
- *Analizar* todo tipo de material de referencia. (2003: 52)

Por otro lado y con el fin de facilitar la recogida de información, existen una serie de técnicas que se pueden agrupar en tres categorías: instrumentos, estrategias y medios audiovisuales, tal como se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 3

INSTRUMENTOS (LÁPIZ Y PAPEL)	ESTRATEGIAS (INTERACTIVAS)	MEDIOS AUDIOVISUALES
Tests Pruebas objetivas Cuestionarios Observación sistemática	Entrevista Observación participativa Análisis documental	Vídeo Fotografías Magnetófono Diapositivas

(Latorre 2003: 54)

Dado que los datos no se recogen a ciegas, sino teniendo presente la naturaleza de la información que se necesita para realizar la investigación y cubrir los objetivos propuestos, es necesario tener en cuenta diferentes técnicas de recogida de datos dependiendo de quiénes o de dónde proviene la información. Así, se pone de manifiesto en la tabla 4.

Tabla 4

INFORMACIÓN (DE QUIÉN O DE QUÉ)	TÉCNICAS (CÓMO)
Diversas perspectivas (profesorado, alumnado, familias...)	Cuestionario Entrevista Grupo de discusión Diario
Punto de vista investigador o participantes (introspección)	Diario Cuestionarios autoaplicables
Perspectiva del investigador de lo que ocurre (acciones, actividades, ambientes...)	Observación participante Grabación Escalas estimativas Listas de comprobación
De documentos (oficiales y personales) y materiales	Análisis de documentos y materiales

(Latorre 2003: 54)

Asimismo para una recogida de datos exhaustiva, es necesario tener en cuenta el enfoque de análisis de la información, tal como se apunta en la tabla 5.

Tabla 5

ENFOQUES DE ANÁLISIS	TÉCNICAS
Individual (personal concreta)	Registro anecdótico Entrevista Observación/grabación
Procesos de enseñanza-aprendizaje	Observación sistemática Perfil de clase Entrevista Análisis documental
Organizativo institucional	Análisis documental Observación de situaciones formales e informales Observación de la vida en espacios comunes (sala profesores, patio...) Entrevistas a colegas
Social (contextos culturales, familiares, socioeconómicos)	Entrevista a familias Cuestionario (encuesta) Observación contextos escolares

(2003: 55)

Por último, si se tiene en cuenta el foco de la observación, el registro puede cobrar formas diferentes, tal como se indica en la tabla 6.

Tabla 6

FINALIDAD DEL REGISTRO	PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS
Conservar lo significativo	Registro anecdótico Etc.
Conservar con todo detalle toda la información	Notas de campo Transcripciones de entrevista Etc.
Conservar la producción verbal (incluso ruidos...)	Grabaciones en audio Etc.
Conservar lo que el investigador percibe como un todo fijo	Fotografías Diapositivas Vídeo Etc.

(2003: 56)

A continuación, pasaremos a exponer las técnicas que aparecen reflejadas en las tablas 4, 5 y 6, según se apoyen en la observación o la conversación.

3.2.2.1. Técnicas basadas en la observación

Las técnicas de observación son “los procedimientos en los que el investigador presenta en directo el fenómeno en estudio” (Latorre 2003: 56).

Partiendo de esta definición, el citado autor y McKernan (1999) reconocen la existencia de siete procedimientos para llevar a cabo la observación en el aula. En primer lugar, se refieren al tipo de observación en función del grado de implicación del investigador en el proceso que, tal como apuntamos con anterioridad, nos llevaría a que la investigación sea participante o no participante. En segundo lugar, Wallace (1998) y Latorre (2003) definen las notas de campo como “registros que contienen información registrada por el investigador y que contienen descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural” (2003: 58). Las notas de campo pueden ser de diferente naturaleza:

- *Metodológicas*. Reflejan aspectos referidos a la investigación: opciones que se toman y por qué se toman, dificultades que plantean las opciones tomadas, etc.
- *Personales*. Constituyen las reacciones, actitudes, percepciones, vivencias e impresiones del propio observador.
- *Teóricas*. Se refieren a los aspectos más relacionados con el marco teórico de la investigación.
- *Descriptivas* de bajo nivel de inferencia que intenta reflejar la situación lo más fielmente posible.
- *Reflexivas* de alto nivel de inferencia, que incorpora el pensamiento y las reflexiones del observador. (2003: 58-59)

Por tanto, las notas de campo deben ser descriptivas, deben fecharse, indicar el lugar de la observación, el ambiente físico, qué ocurrió y han de ser concretas y detalladas.

El tercer procedimiento para la observación se centra en el uso del diario tanto por parte del profesorado implicado en la investigación como del alumnado participante (Wallace 1998, McKernan 1999 y Latorre 2003). Los diarios son documentos escritos “que recogen reflexiones que tienen lugar en la vida de una persona de manera regular y continuada” (Latorre 2003: 79). Este procedimiento se puede emplear para fomentar “la descripción, la interpretación, la reflexión y la evaluación” (McKernan 1999: 105). Se trata, por tanto, de un documento personal que registra acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tienen importancia para el autor.

Como registro, McKernan señala que el diario es “un compendio de datos que pueden alentar al profesor para el desarrollo del pensamiento, los cambios en valores, el avance y la regresión para los que aprenden” (1999: 105). El citado autor defiende la existencia de tres tipos de diarios:

1. *Diario íntimo*: Es un conjunto de notas personales, rico en sentimientos e incluso confesiones.
2. *Memoria*: Es impersonal. Aspira ser más objetivo.
3. *Registro cronológico*: El registro cronológico es más que una anotación de “relatos”. Es un registro abierto a las transacciones y los acontecimientos (1999: 106)

El diario permite a los alumnos sentirse libres para expresar sus opiniones sobre el proceso de aprendizaje, hacerse más reflexivos e incluso puede ayudarles a mejorar su capacidad de escritura. Por estas razones, y tal como se puso de manifiesto en el capítulo dos de este trabajo, se

convierte en una herramienta necesaria para facilitar la autonomía del aprendiz en cuanto a reflexión, toma de conciencia y control del propio aprendizaje (Wallace 1998).

Los registros anecdóticos son otra opción que se puede considerar en la investigación-acción. Se trata de “descripciones narrativas literales de incidentes clave que tienen un particular significado observados en el entorno natural en que tiene lugar la acción” (Latorre 2003: 62). Este tipo de registros pueden ser usados por el investigador cuando desee reflejar un acontecimiento que considere relevante para la acción que está en fase de investigación.

Los memorandos o informes analíticos son “notas personales-conceptuales escritas por el investigador con la finalidad de analizar información” (2003: 63). Son fuentes de análisis bastante breves y pueden cruzarse referencias útiles con otros datos como notas de campo, diarios, etc. para ayudar al investigador a reflexionar sobre los datos obtenidos. Son una especie de anotaciones sobre las notas de campo que fuerzan al investigador a leer y reflexionar a intervalos frecuentes durante el proyecto de investigación.

Los perfiles son registros “de una situación o persona que nos proporcionan una visión de los mismos” (2003: 64). Son de mucha utilidad no sólo para diagnosticar aspectos susceptibles de mejora y proponer cambios en la dinámica de la clase, sino también para constatar la presencia real de cambios planificados.

La última técnica de observación subrayada por Latorre (2003) y McKernan (1999) consiste en el uso de escalas de medida. McKernan afirma que las *escalas de evaluación* (denominadas *escalas estimativas* por Latorre [2003: 65 y 66]) se emplean “para hacer evaluaciones de la conducta y la actividad humanas pidiendo al juez que evalúe alguna característica de alta a baja, de buena a mala, etc., a lo largo de un continuo” (1999: 139). Teniendo presente esta definición, el mismo autor defiende la existencia de tres tipos de escalas de evaluación: escalas de evaluación de *categorías*, escalas de evaluación *numérica* y escalas de evaluación *gráfica*.

Las escalas de evaluación *de categorías* se caracterizan porque el juez (en este caso el investigador) “escoge la categoría o clasificación que mejor representa o describe el objeto de la evaluación” (1999: 140). Las escalas de evaluación *numéricas* se caracterizan porque “el rasgo que se está estimando se presenta en una escala” (1999: 140). Por último, en las escalas de evaluación *gráfica*, el juez u observador “indica una estimación de un elemento colocando una señal o marca en un punto a lo largo de una línea o continuo” (1999: 141).

Una vez hemos analizado las técnicas basadas en la observación, que serán retomadas en el apartado 3.2.3. al referirnos a la dinámica seguida en nuestra investigación, pasamos a centrarnos en la recogida de información desde la perspectiva de los participantes, es decir, en las técnicas basadas en la conversación.

3.2.2.2. Técnicas basadas en la conversación

Las técnicas basadas en la conversación son introspectivas, puesto que “involve respondents reporting on themselves, their views, their beliefs, their interactions and so on” (Wallace 1998: 124). Las técnicas de conversación pueden ser, también, empleadas “to elicit factual data *and*²⁹ “if we have a big enough sample, responses can be statistically analysed” (1998: 124). En el campo de las Ciencias Sociales se utilizan, fundamentalmente, tres técnicas: el cuestionario, la entrevista y los grupos de discusión.

El cuestionario es un instrumento que consiste en “un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito” (2003: 66). Asimismo, McKernan defiende que es una herramienta útil para la recogida de datos en la investigación-acción, puesto que “es fácil de administrar, proporciona respuestas directas de información tanto factual como actitudinal, y convierte la tabulación de la respuestas en una tarea que no requiere casi ningún esfuerzo” (1999: 146). Esta fuente de

²⁹ Aclaración insertada por el autor de esta tesis.

recogida de información permite, además, “evaluar el efecto de una intervención cuando es inapropiado conseguir *feedback* de otra manera” (2003: 66).

McKernan alude a tres tipos de cuestionarios que pueden proporcionarse a los informantes que toman parte en un proyecto basado en la investigación-acción. El cuestionario *por correo* “en el que se envía por correo un conjunto predeterminado de preguntas para que el destinatario responda a ellas y devuelva el material cumplimentado” (1999: 146). En segundo lugar, el cuestionario *administrado en grupo* “en el que se reúne a un grupo de personas en un lugar para que rellenen el cuestionario” (1999: 146). La tercera posibilidad la constituye el cuestionario *con contacto personal* “en el que el investigador contacta con la persona que va a responder y le hace completar el cuestionario, o la situación de investigación se trata como una entrevista en la que el investigador hace las preguntas y registra las respuestas en presencia de quien las emite” (1999: 146).

La elaboración de un cuestionario requiere un proceso de reflexión en el que se debe tener claro su propósito, la población que va a responder al mismo y los recursos disponibles para su puesta en marcha. Por ello, es muy importante que las preguntas representen el contenido del tema y que posean sentido para las personas encuestadas.

Durante la fase de preparación de las preguntas, Latorre recomienda tener en cuenta tres aspectos: datos de identificación, formulación de preguntas y revisión (2003: 68). En lo que respecta a los datos de identificación, es importante hacer una selección correcta de preguntas relativas a la edad, el sexo o la ocupación de los encuestados, ya que pueden resultar importantes a la hora de interpretar el cuestionario.

La formulación de las preguntas, su redacción y selección es una de las fases claves en la elaboración del cuestionario. Las preguntas pueden ser *abiertas* o *cerradas*. Los elementos *abiertos* “permiten al que responde decir lo que piensa en sus propias palabras”, mientras que las respuestas *cerradas* o *fijas* “le obligan a seleccionar una respuesta a partir de un menú preestablecido” (McKernan 1999: 146).

Ambos tipos de preguntas tienen sus ventajas e inconvenientes. Las preguntas abiertas son “easy to design [...] and good for exploratory research” (Wallace 1998: 135). Sin embargo, “you have difficulty in anticipating the range of responses” lo que puede provocar “some headaches in trying to score and/or analyse the responses” (1998: 135).

Por contra, las preguntas cerradas tienen la ventaja de hacer al cuestionario “easier and quicker to fill in” y hacer que el cómputo de las respuestas sea “quicker and more reliable” (1998: 135). Como desventaja se podría señalar que conllevan un periodo de elaboración más largo, puesto que se deben anticipar todas las posibles respuestas a una pregunta concreta con lo que se deja poco margen a la creatividad del encuestado (Nunan 1992a, Wallace 1998 y McKernan 1999). Por todas estas razones, se recomienda combinar elementos abiertos y cerrados con el objeto de que el cuestionario recoja el mayor número de información posible sobre los informantes encuestados.

Una vez se elabora un cuestionario resulta necesario revisar las preguntas que se proponen teniendo en cuenta los aspectos siguientes:

- Contenido: ¿Contenido y forma son asequibles a los que responden?
- Redacción: ¿La redacción es breve y concisa?
- Respuestas: ¿Las preguntas son fáciles de contestar? ¿Inducen a respuestas inequívocas? ¿Cómo pueden contestarse mejor?
- Ubicación: ¿Es lógico su emplazamiento? (Latorre 2003: 68)

Posteriormente, es el momento de diseñar el cuestionario, aspecto éste importante para ganarse la colaboración de los encuestados. Latorre sugiere algunas directrices:

1. El formato del cuestionario debe ser claro y simple.
2. Es recomendable introducir preguntas que despierten el interés de los encuestados, que sean fáciles de contestar, aunque no sean relevantes para la finalidad del cuestionario.
3. La apariencia del cuestionario es esencial. Cuide la presentación.
4. Diferencie las distintas partes del cuestionario.
5. Ponga ejemplos de respuesta a cada formato nuevo.
6. Si el cuestionario se remite por correo facilite su devolución.
7. Piense en la codificación de las opciones para su posterior tratamiento informático.
8. Al final del cuestionario agradezca la colaboración. (2003: 69)

Estas ocho directrices sugeridas por Latorre se podrían resumir en la siguiente afirmación de Wallace:

They should be made as 'user-friendly' as possible. This means they should not be intrusive and they should not be confusing or perplexing. It also means being sensitive to the respondents in other ways. (1998: 138)

Por último, Wallace plantea algunos aspectos del cuestionario que podrían ser problemáticos para el desarrollo de la investigación. En primer lugar, su subjetividad puesto que cuando formulamos preguntas a los informantes "we have very often no way of ascertain the truth of the reply" (1998: 127). La segunda dificultad viene dada por la naturaleza de la muestra y la capacidad que el investigador pueda tener para demostrar "how representative our respondents are of the larger groups of which they are a part" (1998: 127). Por este motivo, es muy importante que el investigador evite la generalización de los datos obtenidos a partir del cuestionario respondido por sus alumnos a no ser que tenga una base sólida que pueda probar que la muestra es realmente significativa.

El tercer problema que plantea esta técnica es el tiempo que deben tomarse los encuestados para responder las preguntas lo que hace los individuos sean reacios a completar los cuestionarios, puesto que "they can eat into other's people time" (1998: 129). Estas tres razones nos conducen a afirmar que, tal como explicaremos más adelante al referirnos a la triangulación, el cuestionario no puede ser la única fuente de recogida de datos sino que ha de combinarse con otras técnicas para que la investigación sea válida y fiable.

La entrevista y los grupos de discusión representan dos opciones muy utilizadas en la investigación social para obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas, creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento que de otra manera no estaría al alcance del investigador. Sin embargo, no entraremos en profundidad a

analizar ambas técnicas puesto que no han sido empleadas en nuestro trabajo de campo, tal como detallaremos en el apartado 3.2.3.³⁰

Tras examinar las técnicas de observación y conversación que se pueden emplear en la investigación-acción, el siguiente subapartado de ese capítulo versará sobre la última fase del ciclo de la investigación-acción referido a la reflexión y el análisis de los datos obtenidos durante la investigación.

3.2.2.3. La reflexión y el análisis de datos en la investigación-acción

La reflexión no es una fase aislada en el tiempo, ni algo que ocurre al final de la investigación, sino una tarea que se realiza mientras persiste el estudio (Pérez 1990, Wallace 1998, McKernan 1999 y Latorre 2003). Se entiende como “el conjunto de tareas-recopilación, representación, validación e interpretación- con el fin de extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación con los efectos o consecuencias del plan de acción” (Latorre 2003: 83). La reflexión es, por tanto, el proceso de extraer el significado de los datos e implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que haga posible su conservación y comunicación.

El proceso de análisis de los datos de un proyecto basado en la investigación-acción suele ser cualitativo-naturalístico. Este modelo, como señala Pérez (1990: 20-32), se basa en una rigurosa descripción contextual de un hecho o situación que garantice la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad compleja mediante la recogida sistemática de datos, que son o pueden ser susceptibles de categorización con independencia de la orientación ideográfica o procesual que facilite un análisis interpretativo con el fin de dar lugar a un conocimiento válido según el objeto de estudio.

³⁰ Para una información más detallada sobre las características y el modo de aplicación de la entrevista veáse Wallace 1998, Latorre 2003 y McKernan 1999 y para los grupos de discusión se puede consultar Latorre 2003 y McKernan 1999.

El planteamiento naturalista o cualitativo insiste en la referencia del fenómeno (hechos o fenómenos relevantes) frente al rigor (validez interna) del enfoque racionalista. La realidad es holística, polifacética, global y está en continuo proceso de cambio.

Este paradigma tiene muy en cuenta la realidad social que rodea al individuo, así como la flexibilidad y movilidad inherentes a su personalidad, por lo que mide al hombre por su capacidad para responder ante determinadas situaciones. Wallace coincide con estos planteamientos lo que le conduce a apoyar el *illuminative or heuristic research* que intenta “throw some new light on a topic or problem (*illuminative research*) or discover something about that topic/problem that we were not aware of before” (1998: 43). Asimismo, esta aproximación a la investigación-acción puede ayudar a descubrir si los hallazgos de la investigación se aplican sólo al contexto de la misma o, por el contrario, se pueden generalizar en contextos más amplios siempre que se hayan llevado a cabo los procedimientos empíricos adecuados.

La investigación puede seguir un modelo inductivo sirviendo como “instrumento de apoyo conceptual para formular hipótesis, definir el problema o diseñar futuras estrategias de intervención” (Pérez 1990: 21) o bien puede seguir un modelo deductivo que “begins with a hypothesis or theory and then searches for evidence either to support or refute that hypothesis or theory” (Nunan 1992a: 13). En algunos contextos se puede recurrir a procedimientos mixtos, es decir, deductivos-inductivos que permitan ajustar el sistema de análisis.

El modelo cualitativo opta por tomar instrumentos de investigación flexibles, tal como expusimos con anterioridad en el apartado referido a la recogida de datos, a través de un conocimiento tácito de la realidad. Igualmente su escenario será natural, estimulando o adaptándose a cualquier interferencia que proporciona la realidad social.

La relación sujeto/objeto es de interacción cuando el objeto de estudio es la persona, llegando a influirse. Por otro lado, los valores sociales y culturales inciden en la investigación, ya que forman parte de la realidad de

cada informante. Por último, es ideográfica y se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta.

En resumen, el modelo de análisis cualitativo “busca la objetividad en el significado intersubjetivo. Contempla la realidad de modo holístico, global, busca no la homogeneidad sino las diferencias. No pretende la generalización, sino las hipótesis de trabajo. En suma, trata de comprender la realidad como un todo unificado” (Pérez 1990: 112).

Para poder analizar los datos que maneja el investigador, siguiendo el modelo cualitativo que hemos expuesto en este apartado, es necesario llevar a cabo una serie de tareas que permitan que el citado análisis sea riguroso. Para ello, Latorre propone el modelo que recoge la tabla que se muestra a continuación:

Tabla 7

<ol style="list-style-type: none">1. Recopilación de la información:<ul style="list-style-type: none">• Transcribir los documentos• Lectura selectiva• Subrayar, anotar ideas2. Reducción de la información:<ul style="list-style-type: none">• Codificar y categorizar• Categorías: inductivas, deductivas y mixtas3. Disposición y representación de la información:<ul style="list-style-type: none">• Gráficas<ul style="list-style-type: none">- Diagramas de flujo, de caja, de línea, de árbol- Matrices: proceso, producto- Perfiles4. Validación de la información<ul style="list-style-type: none">• Estrategias de calidad<ul style="list-style-type: none">- Credibilidad- Transferibilidad- Dependencia- Confirmabilidad5. Interpretación de la información:<ul style="list-style-type: none">• Teorización• Replantear la acción

(2003: 84)

En lo que a la recopilación de la información respecta, el investigador debe transcribir los documentos que posee, tras una lectura selectiva subrayando y anotando todos aquellos aspectos que puedan resultar importantes para su investigación. En segundo lugar, ha de reducir la

información que posee, es decir hacerla manejable a través de la codificación y la categorización. Codificar significa “fragmentar la información en unidades de significado o de análisis” (2003: 85). Por segmento o unidad de significado se entiende “un texto (palabra, frase o párrafo) al que le atribuimos un significado propio” (2003: 85). Para fragmentar el texto y delimitar las unidades de análisis debemos aplicar un criterio. El criterio más común es el temático, es decir, “el contenido o temática del texto” (2003: 86)

Al acto físico de codificar va unido el acto conceptual de categorizar que consiste en “asociar cada unidad de análisis a una categoría, representado por un código” (2003: 86). La categorización nos permite elaborar el sistema de categorías que constituye el esquema organizador de los conceptos presentes en la información analizada.

Un tema importante a la hora de categorizar es definir el sistema de categorías que hay que emplear, por lo que debemos retomar los conceptos inductivo (*a posteriori*), deductivo (*a priori*) o mixto a los que nos habíamos referido anteriormente al enumerar las características del paradigma cualitativo. Así, las categorías deductivas (*a priori*) “vienen predeterminadas, bien por el marco teórico o por categorías usadas en estudios previos” (2003: 86), mientras que las categorías inductivas (*a posteriori*) “emergen a medida que se examina la información, siguiendo un proceso inductivo” (2003: 86).

En la práctica, para codificar se puede recurrir a procedimientos mixtos, a un proceso inductivo-deductivo. Por lo general, se parte de categorías abiertas a partir de las que se van haciendo modificaciones y ampliaciones que permiten ajustar el sistema de análisis. Asimismo, “las categorías deben resultar inteligibles para distintos codificadores (objetividad)” y “deben ser relevantes con relación al estudio y adecuadas al propio contenido analizado” (2003: 86).

Por último, dado que se propone un análisis cualitativo para la investigación-acción, podría no darse el criterio de exhaustividad al tener segmentos que no encajan en ninguna categoría por no ser relevantes para

el estudio. Por ello, es conveniente definir la categoría con criterios o *reglas de inclusión* (2003: 87) que faciliten su codificación.

Una vez se han codificado y categorizado los datos recogidos durante la investigación es el momento de presentarlos y disponerlos de un modo ordenado, teniendo en cuenta que por disposición se entiende “un conjunto organizado de información” (2003: 87).

En el análisis de datos cualitativos es frecuente llevar a cabo distintos formas de disposiciones y representaciones de la información entre los que se pueden destacar los diagramas, las gráficas y las matrices. Latorre sostiene que los diagramas “son representaciones gráficas o imágenes visuales de categorías, procesos, atributos, actividades, eventos, etc.” (2003: 87). Pérez denomina a los diagramas como *gráficas explicativas* puesto que “pretenden ayudar a explicar de alguna forma los fenómenos descritos” (1990: 116). Esta autora distingue, a su vez, entre tres tipos de diagramas:

- *Diagrama de dispersión*: Se utiliza en estudios multisituacionales al representar distintas situaciones según dos o más variables.
- *Esquemas de flujo del estado de un acontecimiento*: Resume los acontecimientos claves, así como sus efectos.
- *Diagrama causal*: Resume la investigación intentando expresar la relación entre las variables más importantes. (1990: 116-117)

Las gráficas descriptivas pueden ser *esquemas contextuales* para “expresar las relaciones entre grupos, cargos, situaciones, organizaciones que modelan el comportamiento de los sujetos en un momento determinado” o de *evolución de una situación* que “representa el incremento o disminución a lo largo de un tiempo de alguna variable fundamental, puede expresarse gráficamente en forma de línea” (1990: 116).

Una matriz “es una tabla de doble entrada en cuyas celdas se aloja información verbal” (Latorre 2003: 88). Este procedimiento de análisis de datos puede presentar distintos formatos (Pérez 1990: 117) y representar distintos tipos de información (fragmentos de textos, frases, figuras simbólicas, etc.).

Una vez hemos aludido a las distintas posibilidades que se pueden emplear para analizar los datos obtenidos en la investigación desde un

enfoque cualitativo, dedicaremos el siguiente subapartado a estudiar las cuestiones referentes a la validez y fiabilidad de la información recopilada, codificada y categorizada durante el proceso de reflexión.

3.2.2.4. Validez y fiabilidad de los datos en la investigación-acción

Uno de los aspectos que ha causado mayor controversia en las últimas décadas en el campo de la investigación-acción, se ha centrado en la búsqueda de elementos o criterios que permitan que los datos sean creíbles, es decir, que nos permitan poner de manifiesto su validez y fiabilidad (McKniff 1988, Pérez 1990; Wallace 1998, McKernan 1999 y Latorre 2003).

En 1988, McKniff proclama la existencia de tres tipos de validez como son “self validation, peer validation y learner validation” (1988: 131). Este autor reduce la *self validation* a cuatro aspectos clave:

- a) Practice as a realisation of values
- b) Intentional critical reflection
- c) The need for disciplined enquiry
- d) Personal interpretation as a basis for dialogue. (1998: 132)

Por tanto, se entiende la práctica como la puesta en marcha de una serie de valores con una intención crítica, lo que implica la necesidad de ser organizados y disciplinados en la investigación siendo la interpretación personal la base para establecer un diálogo con los informantes.

Peer validation conlleva la transmisión de los hallazgos de la investigación a otros miembros de la comunidad educativa puesto que “research findings are of social value only if they may be communicated to others” (1988: 133). Por último, *learner validation* es sinónimo de tener en cuenta las opiniones y sugerencias de los participantes, porque “their evidence is perhaps the strongest support in the researcher’s claim to knowledge” (1988: 135).

Estas afirmaciones de McKniff pueden ser útiles a la hora de determinar la validez y fiabilidad de un estudio basado en la investigación-acción pero nos parecen insuficientes, ya que resultan vagas y no aportan ningún tipo de herramientas que nos permitan medir la fiabilidad del mismo. Por ello, Pérez, considerando que la investigación-acción trata de comprender la realidad como un todo unificado, intenta definir dichos términos desde un enfoque cualitativo para, posteriormente, presentar algunos instrumentos que nos permitan medir la validez y fiabilidad de un proyecto concreto. Así, la *fiabilidad* de un estudio es “el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación y validez en la medida en que la respuesta se interpreta de forma correcta” (1990: 168). La *fiabilidad externa* “se relaciona con la cuestión de si un investigador independiente descubriría los mismos fenómenos o elaboraría idénticos constructos en el mismo escenario u otro similar” (1990: 168). Este término es sinónimo de *transferibilidad* entendida como “aplicabilidad de los resultados a otros sujetos o contextos” (Latorre 2003: 94) y coincide con el término *peer validation* introducido por McKniff (1988) y al que ya nos hemos referido en este apartado. Sin embargo, resulta muy difícil una fiabilidad perfecta debido a la complejidad de los fenómenos investigados, así como a la peculiar idiosincrasia de los mismos. Wallace apoya esta teoría cuando afirma “achieving a high reliability means controlling nearly all the aspects of the situation that can change or vary. In many action research situations this is impossible or undesirable” (1998: 36). No obstante, reconoce que se puede aumentar la fiabilidad de los resultados obtenidos contrastando varias fuentes de recogida de información. Pérez plantea otra posible solución al problema de la fiabilidad intentado dar respuesta a problemas como “el status del investigador, la selección de informantes, las situaciones y condiciones sociales, los constructos y premisas analíticas y los métodos de recogida y análisis de datos” (1990: 169).

La *fiabilidad interna* “se refiere al grado en que un segundo investigador, a partir de un conjunto de constructos elaborados previamente,

ajustaría a ellos sus datos como se hizo en la investigación original” (1990: 168). También se habla de *fiabilidad quijotesca*, *fiabilidad sincrónica* y *fiabilidad diacrónica* (Pérez 1990: 168-169).

La validez en la investigación cualitativa puede obtenerse por diversos métodos. Anguera (1986: 53) habla de la validez *aparente*, *instrumental* y *teórica*. Pérez alude a la validez *interna* para referirse a “la medida en que las observaciones y mediciones científicas son representaciones auténticas de alguna realidad” y añade que en los estudios cualitativos se puede afirmar que existe validez “cuando cuidamos el proceso metodológico de modo que hagamos que sea creíble” (1990: 174). En esta definición se introduce el concepto de credibilidad de la investigación introducido por Latorre (2003: 93-94) cuando hace referencia a que un estudio es creíble siempre que se cumplan seis condiciones. En primer lugar, la permanencia prolongada del investigador en el campo de investigación posibilita un mayor grado de verosimilitud y permite un enfoque más intenso de los aspectos más característicos de la situación.

A través de la observación persistente, el investigador observa y registra la realidad que indaga, empleando para ello los registros apuntados con anterioridad para la recogida de datos, es decir, diario, notas de campo, etc.

La triangulación, entendida como la “combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno” (Pérez 1990, Wallace 1998, McKernan 1999 y Latorre 2003), consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de ellos. El principio básico que permanece en la triangulación es el de recoger relatos, observaciones de una situación o de algún aspecto de la misma, desde diversos ángulos o perspectivas para compararlos o contrastarlos.

Pérez (1990), McKernan (1999) y Latorre (2003) distinguen entre cinco tipos diferentes de triangulación. En primer lugar, hablan de la triangulación de *tiempo* para la que se recogen datos en distintos momentos para comprobar su estabilidad en el tiempo. Este modelo de triangulación tiene como misión informar sobre qué elementos nuevos aparecen a través

del tiempo y cuáles son constantes, por lo que resulta de mucha utilidad en estudios longitudinales y transversales.

La triangulación de *espacio* implica el análisis de datos de culturas, lugares y circunstancias diversas para comprobar las divergencias y coincidencias. Por triangulación de *teorías* se entiende el estudio de los datos recogidos desde distintas perspectivas teóricas para tener una visión más amplia del fenómeno. La triangulación de *investigadores* incluye contrastación entre investigadores, observadores y/o actores de los datos obtenidos sobre un mismo estudio. Permite detectar las coincidencias y las divergencias en las informaciones obtenidas.

La triangulación de *métodos* consiste en el empleo de varios métodos y se contrastan los resultados para examinar las coincidencias y divergencias. Por último, la triangulación *múltiple* emplea varios tipos de triangulación (de datos, de teorías, de métodos) y combina varios niveles de análisis (individual, interactivo, social).

Además de la triangulación, la recogida de material de referencia, el juicio crítico de colegas y las comprobaciones con los participantes constituyen otras tres estrategias que permiten dar credibilidad a un estudio basado en la investigación-acción. Mediante la recogida del material de referencia se podrán “contrastar los resultados e interpretaciones con la realidad” (Latorre 2003: 93). El juicio crítico de colegas facilita tener una visión más amplia de la investigación realizada al someterla a una especie de “jurado de iguales” (2003: 94). Finalmente, para que la reflexión e interpretación de los datos sea completa es necesario tener en cuenta las opiniones e interpretaciones de los informantes (comprobaciones con los participantes).

Una vez hemos expuesto las distintas posibilidades de validar la información recogida en el proceso investigador llegaría el momento de proceder a la última fase del ciclo que se centra en la interpretación de los datos obtenidos. Para ello, se debe explicar la acción, es decir, identificar los posibles significados a través de una reflexión sistemática y crítica a partir de

la literatura existente sobre el campo investigado, lo que Latorre denomina *teorización* (2003: 96).

En el contexto del aula, la interpretación supone que el docente da credibilidad a sus hipótesis y afirmaciones, y las inserta en un marco de referencia que da apoyo a su práctica educativa. Significa, también, asumir los resultados y llevarlos a la práctica que el educador considera buena enseñanza, fijándose no tanto en la calidad de los resultados como, sobre todo, en la calidad de los procesos generados.

Definido el concepto *investigación-acción*, analizadas sus características principales, así como los procesos de planificación, acción, observación, reflexión, validación e interpretación de los resultados que lleva implícitos, en el siguiente apartado de este trabajo se expondrá, de forma detallada, el proceso de investigación-acción que se llevó a cabo en el estudio objeto de esta tesis.

3.2.3. La investigación-acción aplicada al aula de inglés de 4º de E.S.O.

En este apartado intentaremos describir de forma detallada el proceso de investigación-acción llevado a cabo en el estudio objeto de esta tesis, teniendo como marco de referencia las tesis defendidas por Lewin (1946), Kemmis y McTaggart (1988), Carr y Kemmis (1988), Pérez (1990), Elliott (1993), Wallace (1998), Benson (2001) y Latorre (2003) que fueron expuestas en el epígrafe precedente.

Partiendo de las acepciones del término investigación-acción de Latorre y Wallace, entendida como “la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio” (Latorre 2003: 23) y “systematically collecting data on your everyday practice and analysing it in order to come to some decisions about what your future practice should be” (Wallace 1998: 4), desde el curso académico 2001-2002, en el colegio Dulce Nombre de Jesús (Dominicas de la Anunciata) de Oviedo se viene trabajando en un proyecto basado en el e-

mail tándem, que en sus orígenes se propuso ser el modelo básico para la enseñanza del inglés en el Programa de Diversificación Curricular en cuarto de la E.S.O..

Nuestro primer objetivo fue intentar una mejora en la motivación y en los resultados académicos del alumnado perteneciente a un grupo como del de Diversificación, cuyas peculiaridades se apuntaron en el primer punto de este capítulo, a través de una metodología que les resultase novedosa y les permitiese trabajar de forma más autónoma e independiente de sus profesores.

Con el objeto de conseguir un centro con el que poder llevar a cabo la experiencia, recurrimos a la Agencia Tándem: (tandem@slf.ruhr-uni-bochum.de) quien de acuerdo con las características de nuestros alumnos, teniendo en cuenta su nivel de conocimiento de la lengua meta, el grupo de edad al que pertenecen y la similitud en cuanto a los objetivos entre los dos centros, nos asoció con *Lancing College* un colegio privado y a su vez internado que está situado en West Sussex (Inglaterra) donde se estudia español como lengua extranjera.

Al final del primer año de su puesta en práctica y vistos los resultados obtenidos, se optó por ampliar el número de alumnos participantes incluyéndose al grupo de Diversificación Curricular de 3º de E.S.O. y siguiendo la misma dinámica de trabajo que se había llevado en el curso académico 2001-2002.

Antes del comienzo del curso 2003-2004 se decidió elaborar un estudio detallado basado en la investigación-acción cuya motivación fuese intentar demostrar si alumnos con diferente capacidad, es decir, alumnos pertenecientes al grupo de Diversificación Curricular y a un grupo ordinario de 4º de E.S.O., pueden alcanzar los objetivos que plantea el currículum para cada grupo utilizando una metodología cuyo objetivo es el desarrollo de su autonomía como aprendices gracias al e-mail tándem.

Una vez analizados los datos obtenidos tras este primer ciclo de la investigación, cuyos resultados mostraremos en el capítulo cuatro, se optó por ampliar el estudio a todos los alumnos matriculados en 4º de E.S.O. en

el curso 2004-2005, con el fin de comparar los resultados obtenidos por los cinco grupos participantes y, de este modo, ampliar la muestra para dotar a la investigación de mayor validez y fiabilidad.

Una vez razonados y clarificados nuestros objetivos, la segunda fase del proceso implica la planificación del proceso tomando como punto de partida la definición de las características principales del mismo. En primer lugar se trata de una investigación *participativa* (Latorre 2003) dado que el investigador trabaja con la intención de mejorar su propia práctica y sigue una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Además, estamos ante una investigación *aplicada* porque “se enfoca sobre la aplicación inmediata, no al desarrollo de la teoría. Sitúa el énfasis en la resolución de un problema concreto, aquí y ahora, en una situación localizada” por lo que “su propósito consiste en mejorar las acciones educativas y, al mismo tiempo, a quienes las llevan a cabo” (Pérez 1990: 129). Es eminentemente *práctica* por ser el profesor quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto.

Por último, siguiendo a Carr y Kemmis (1988), Benson (2001) y Latorre (2003), nos planteamos una investigación *crítica* por ser un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio que pretende construir y formular alternativas de acción con el objeto de mejorar la práctica de forma sistemática, realizando cambios en las condiciones en las que ésta tiene lugar, con el propósito de una mejora deseable y un desarrollo futuro efectivo.

La tercera fase en el ciclo de la investigación-acción se centra en la observación y recogida de evidencias que justifiquen las actuaciones, las explicaciones y las conclusiones a las que llegue el investigador tras el periodo de reflexión sobre la acción puesta en práctica.

Como se expuso en el epígrafe 3.2.2., el profesor/investigador puede posicionarse de dos maneras ante la observación (Larsen-Freeman y Long 1991, McKernan 1999 y Latorre 2003). Por un lado, puede tomar parte activa en el proceso como un miembro más del grupo (observación participante) o bien puede observar las actividades sin implicarse directamente en ellas

(observación no participante). En nuestro estudio, se optó por el modelo de observación no participante para centrarse en las conductas tomadas por los informantes en el desarrollo de la acción sin interferir en la secuencia natural de los acontecimientos y teniendo cuidado de no perturbar “el ethos y la cultura del entorno con una actitud invasiva” (McKernan 1999: 81).

Una vez dilucidada la actitud del investigador ante la observación, el siguiente paso del proceso se centra en la elección de la metodología más adecuada para la recogida de los datos. Pérez distingue tres elementos fundamentales como son: la observación, la medición y la encuesta (1990: 109). Latorre coincide con las tesis de Pérez y propone un modelo para facilitar dicha recogida, partiendo de una serie de técnicas agrupadas en tres categorías: instrumentos, estrategias y medios audiovisuales (2003: 54). Nos centraremos en las dos primeras, instrumentos y estrategias, por ser las utilizadas en nuestro estudio.

En cuanto a los instrumentos de lápiz y papel, de las cuatro propuestas que plantea Latorre (tests, pruebas objetivas, cuestionarios y observación sistemática) y que fueron expuestas en el subapartado 3.2.2. y recogidos en la tabla 3, optamos por las pruebas objetivas, los cuestionarios y la observación sistemática. Los tests fueron descartados en nuestra investigación porque con las pruebas objetivas se obtiene la misma información que en los tests, siendo éstas las que mejor reflejan la evolución del alumnado en sus producciones escritas en lengua inglesa.

Se realizaron dos pruebas objetivas, la primera al finalizar el primer trimestre (noviembre 2003/diciembre 2004) y la segunda al final del periodo de observación (mayo 2004/mayo 2005) con ellas se intentó medir el progreso de los alumnos a la hora de elaborar textos escritos en lengua inglesa a partir de la información facilitada por su pareja tándem. Los temas planteados en cada curso académico han sido:

Curso 2003-2004

- Describe your e-tandem partner with the information you have from his/her e-mails.
- Write about your e-tandem experience.

Curso 2004-2005

- Describe your e-tandem partner and talk about festivals in England.
- Describe your e-tandem experience. Write about your partner, festivals in England, school and holidays.

En lo que respecta al uso del cuestionario, los informantes pertenecientes al grupo de Diversificación respondieron a dos (al principio y al final del estudio), mientras que los pertenecientes al grupo ordinario cumplieron únicamente el cuestionario final. Por medio del primer cuestionario se intentó establecer un convenio entre profesor y alumnado, de ahí su nombre Convenio de Autoaprendizaje, con el fin de que los aprendices, dadas sus peculiares características apuntadas en el punto 3.1., se comprometieran a realizar las tareas con seriedad facilitando la información que sus compañeros les requiriesen y fijando unos objetivos en su proceso de aprendizaje.

Para la elaboración del mismo se optó por un modelo basado en preguntas abiertas (Nunan 1992a, Wallace 1998 y McKernan 1999), de tal manera que los alumnos pudiesen expresar libremente sus pensamientos y objetivos durante el intercambio de e-mails con sus compañeros ingleses. Asimismo se tuvieron en cuenta las sugerencias de Dam (1995: 59-62) para un grupo de estudiantes daneses y en el modelo aplicado a la metodología tándem propuesto por Walker que destaca la importancia de la organización del trabajo y fijación de objetivos por parte del alumno:

Individual needs analysis is followed by a goal setting table

What do I want to be able to do?	By When?	What means am I going to use?	How often?	Day & Time
----------------------------------	----------	-------------------------------	------------	------------

The student can use the table to draw up a learning plan incorporating a sequence of activities. The aim is also to encourage the learner to select appropriate methods and materials and to oblige him/her to consider how s/he will manage time, organize her/his learning rhythm and monitor their learning. (2003: 133)

En el modelo entregado a nuestros alumnos nos basamos en cinco de las seis preguntas que plantea Walker eliminando la última referida a día y hora en el que se iba a realizar la tarea, puesto que ya estaba fijado en el horario escolar y no tenían necesidad de concertar cita alguna. El modelo provisto para el primer año del estudio, quedó formulado como sigue:

Durante el primer trimestre de este curso por medio del e-tándem trataremos los siguientes temas:

- Conocer a los compañeros con los que vamos a trabajar durante el año: edad, qué hicieron durante el verano, qué hacen en su tiempo libre.

-Gustos y preferencias/Likes and dislikes

Con este tema se pretende que los alumnos se describan físicamente como se ven ellos mismos y cómo son vistos por los demás. Podrían hacer las descripciones en su lengua materna y luego preguntar a sus compañeros por adjetivos que se utilicen para describir a las personas y al final escribir un mensaje completo sobre sí mismos utilizando la lengua meta. También podrían hablar de los estereotipos que hay sobre España e Inglaterra.

- Familia/family

En este tema pueden hablar de la familia, mascotas y también tratar sobre las diferentes ideas que hay sobre la familia en ambos países (por ejemplo, en Inglaterra los jóvenes se van pronto de casa de sus padres y en España tardan más tiempo).

-Vida diaria/Daily routine

Describir cómo es un día en su vida y compararlo con el del corresponsal.

-Fiestas/Festivals

Halloween, Navidad, Carnaval, las fiestas de los pueblos.

Partiendo de estos temas responde a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué me interesa aprender de estos temas?
- 2) ¿Por qué quiero aprender los aspectos que he mencionado con anterioridad?
- 3) ¿Qué estrategias utilizaré para intentar alcanzarlos?
- 4) ¿Cómo me puede ayudar mi compañero/a a conseguir estas metas?
- 5) ¿Qué le voy a ofrecer a cambio para que me ayude a conseguir lo que me propongo?
- 6) ¿Qué aportará mi profesor para ayudarme en mi proceso de autonomía?

A partir de hoy día 30 de septiembre de 2003, me comprometo a poner todo mi esfuerzo y dedicación para intentar conseguir los objetivos marcados en los puntos anteriores, en colaboración con mi pareja tandem y mi profesor, llevando un diario de cada actividad realizada en el e-tándem en el que indicaré el vocabulario, las expresiones gramaticales e idiomáticas que considere importantes y las correcciones que me haga mi pareja y que será revisado periódicamente por mi profesor.

Para facilitar la cumplimentación del mismo, siguiendo a McKernan 1999: 146) se les administra en grupo, con lo que los alumnos lo rellenan durante una hora de clase. Asimismo se les ofrece la posibilidad de conservar una copia pero prefieren que ésta obre en poder del docente y

puedan recurrir a ella cuando lo estimen oportuno. En un principio el Convenio había sido fijado para un trimestre, pero por razones de tiempo se utilizó durante todo el año académico, añadiendo tan sólo un tema a los previstos inicialmente que hace referencia al uso de las expresiones coloquiales en español e inglés.

Durante el curso 2004-2005, dada la experiencia del curso anterior, se optó por elaborar un Convenio para todo el año académico y se introdujeron leves modificaciones, dado que no se trataron los mismos temas, quedando establecido del siguiente modo:

Durante este curso por medio del e-tándem trataremos los siguientes temas:

- Conocer a los compañeros con los que vamos a trabajar durante el año: edad, que hicieron durante el verano, que hacen en su tiempo libre
- Gustos y preferencias/Likes and dislikes

Con este tema se pretende que los alumnos se describan físicamente como se ven ellos mismos y cómo son vistos por los demás. Podrían hacer las descripciones en su lengua materna y luego preguntar a sus compañeros por adjetivos que se utilicen para describir a las personas y al final escribir un mensaje completo sobre sí mismos utilizando la lengua meta. También podrían hablar de los estereotipos que hay sobre España e Inglaterra.

- Fiestas/Festivals

Halloween, Navidad, Carnaval, las fiestas de los pueblos.

- Colegio

Con este tema se pretende que los alumnos describan su colegio y se informen sobre el colegio de sus compañeros, para así poder establecer similitudes y diferencias entre ellos. También tiene como objetivo que los alumnos conozcan el sistema educativo del país en el que se habla la lengua meta.

- Expresiones coloquiales

Se pretende que los participantes conozcan algunas formas de expresión de los chicos/as de su edad en contextos informales.

- Mi Ciudad/Comunidad autónoma

Esta tarea tiene como objetivo acercarse a la realidad de las ciudades y provincias en las que viven los compañeros tándem.

Partiendo de estos temas responde a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué me interesa aprender de estos temas?
- 2) ¿Por qué quiero aprender los aspectos que he mencionado con anterioridad?
- 3) ¿Qué estrategias utilizaré para intentar alcanzarlos?
- 4) ¿Cómo me puede ayudar mi compañero/a a conseguir estas metas?
- 5) ¿Qué le voy a ofrecer a cambio para que me ayude a conseguir lo que me propongo?
- 6) ¿Qué aportará mi profesor para ayudarme en mi proceso de autonomía?

A partir del día de hoy me comprometo a poner todo mi esfuerzo y dedicación para intentar conseguir los objetivos marcados en los puntos anteriores, en colaboración con mi pareja tándem y mi profesor, llevando un diario de cada actividad realizada en el e-tándem en el que indicaré el vocabulario, las

expresiones gramaticales e idiomáticas que considere importantes y las correcciones que me haga mi pareja y que será revisado periódicamente por mi profesor.

Se realizaron dos variaciones de la temática propuesta inicialmente, ya que se decidió que el tema de la Navidad fuese una tarea en sí misma por lo que se separó de las fiestas típicas de cada país. Además se suprimió la tarea referente a las expresiones coloquiales siendo sustituida por una actividad relacionada con las vacaciones sin que estos cambios tuviesen repercusión en los objetivos de nuestra investigación, puesto que en la última actividad (expresiones coloquiales/vacaciones) se dejó libertad al alumnado a la hora de tratar los temas para que así pudiesen, también mostrar el grado de autonomía alcanzado al final del trabajo en tándem.

El segundo cuestionario que completaron todos los alumnos participantes al final de cada curso escolar, pretendía recoger sus impresiones sobre la experiencia y, al mismo tiempo se les pedía información concreta sobre los conocimientos que fueron adquiriendo a lo largo del año, siendo necesario que fuese respondido en inglés. Se optó por incluir una combinación de preguntas en las que los alumnos pudiesen expresarse libremente, al tiempo que el investigador pudiera extraer conclusiones tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo. Por ello, se combinaron preguntas abiertas y cerradas quedando establecido como se muestra a continuación:

1. In what ways do you think the e-mail link with Lancing College has helped your English?
2. What do you think are the main advantages of working with an English partner as compared to the conventional classroom?
3. Can you name at least three cultural aspects you have learnt from your e-tandem partner?
4. What have you found about.....?
 - a) Your e-tandem partner
 - b) Colloquialisms
 - c) Festivals in England
5. Has this e-tandem exchange helped your improvement as a computer user?
6. What changes would you include in the scheme?
7. What effect has the e-tandem had on your motivation to learn English?
8. Do you think that the e-tandem project has helped you be a more autonomous learner?
9. If you had to give a mark from **1** to **5** to evaluate the experience which one would you give? Please give reasons for your choice.

Durante el curso 2004-2005 únicamente se realizó una modificación en la pregunta número 4, quedando como sigue:

4. What have you found about.....?
 - a) Your e-tandem partner.
 - b) Festivals in England.
 - c) Holidays.

El cuestionario se cuelga en la intranet del colegio para que los informantes lo rellenen durante la hora de clase que se dedicaba a la elaboración de los e-mails, debiendo guardarlo en la carpeta de su grupo/clase para que el profesor los recoja una vez sean cumplimentados.

Para llevar cabo una observación sistemática del trabajo del alumnado se tuvieron en cuenta los e-mails enviados a la pareja tándem en tres momentos puntuales del estudio, al comienzo (octubre), en el medio (diciembre/enero) y al final (mayo).

Juntamente con los mensajes elaborados, se pidió a los participantes la elaboración de un diario que recogiera sus reflexiones y experiencias personales durante el proceso (Wallace 1998, McKernan 1999 y Latorre 2003). Esta técnica es muy utilizada en el campo del aprendizaje autónomo (Nunan 1992a, Oxford et al. 1996) y también en la metodología tándem (Brammerts, Calvert y Kleppin 2003, Otto 2003 y Walker 2003). Así, ya en 1992, Nunan los define como: "*important introspective tools in language research*" (1992a: 118) y más adelante en la misma publicación incluye siete beneficios que reporta el uso del diario en la adquisición de lenguas extranjeras. A continuación secitan los tres beneficios que consideramos más importantes para nuestra investigación:

- 1) Students can articulate problems they are having with course content and therefore get help.
- 2) Diaries promote autonomous learning, encouraging students to take responsibility of their own learning.
- 3) By exchanging ideas with their teacher, students can gain confidence, make sense of difficult material, and generate original insights. (1992: 120)

Por estas tres razones, decidimos que durante el primer año del estudio únicamente llevaran un diario de sus actuaciones los alumnos de Diversificación, ya que consideramos que, dadas sus dificultades de aprendizaje, podría resultar una herramienta muy útil en el proceso de reflexión y autonomía.

Durante el curso académico 2004-2005, optamos por pedir a dos de los tres grupos de alumnos sin dificultades de aprendizaje que registrasen sus actuaciones en un diario, porque tal como apuntan Oxford et al.:

Keeping a language diary helps learners become more aware of their strategies at any given time and across a long period. It also helps them pay attention to specific strategies they use in certain circumstances, and it heightens their attention toward the strategies their peers use. (1996: 20)

Al mismo tiempo que se intentaban contrastar las diferencias en cuanto al nivel de reflexión sobre el uso de la lengua y las estrategias implicadas en el proceso con respecto a alumnos con dificultades de aprendizaje (alumnos de Diversificación) y, también con compañeros sin dificultades (alumnos pertenecientes al dos grupos restantes) y ver si gracias a esa reflexión, el contenido léxico y gramatical de sus e-mails es superior al de los compañeros que no elaboran diarios.

El diario, además es un instrumento muy útil de auto-evaluación y pone de manifiesto las variables afectivas, sociales y cognitivas que influyen en el proceso de aprendizaje, con lo que podríamos concluir:

Diaries are excellent sources for the exploration of affective, social and cognitive variables. Diaries can provide specific instructional information, converting the first-person reports into useful aids for assessing both the curriculum and the classroom for possible adjustments. (Oxford et al. 1996: 21)

Por otro lado, las autoras citadas consideran los diarios como fuentes de información muy útiles para el investigador porque le permiten extraer dos tipos de conclusiones: analíticas y globales. Desde el punto de vista analítico, el diario “enables the researcher to do qualitative calculations of strategies cited by each learner and which does not usually say much about the emotional or social situation” (1996: 20). A nivel global, le permite extraer

conclusiones cualitativas sobre el uso de las estrategias en relación con el contexto social, actitudinal, emocional y motivacional de los discentes.

Asimismo, tal como se indicó en el capítulo dos, la metodología tándem incide en el uso del diario como fuente básica de información del aprendiz (Brammerts, Calvert y Kleppin 2003, Otto 2003 y Walker 2003), por lo que resulta imprescindible su inclusión dentro de los documentos a analizar en nuestro trabajo.

Sin embargo los diarios, veáse el subapartado 3.2.2.2. (Pérez 1990, Wallace 1998, McKernan 1999 y Latorre 2003), no pueden ser la única fuente de información en un tipo de estudio como el que se presenta en esta tesis, puesto que, como defienden estos autores y apoya Nunan “diary studies face problems in terms of external validity, critics of the method ask how conclusions base on data from a single subject can be extrapolated to other language learners” (1992a: 123). Los diarios son, por tanto, relatos muy personales y, por ello, podría resultar complicado extrapolar los datos obtenidos a otros estudios con lo que su validez podría quedar en entredicho. Por esta razón los incluimos como un indicador más, junto con las pruebas objetivas, los e-mails elaborados durante el curso y los cuestionarios, con la intención de que nuestra investigación se ajustase más a los los principios de validez y fiabilidad de los estudios cualitativos a través de la triangulación de *tiempo* con la recogida de datos al principio, en el medio y al final del proceso a través de los cinco instrumentos citados con anterioridad³¹.

El resto de las técnicas de observación comentadas en el apartado 3.2.2.1., es decir, notas de campo, registros anecdóticos, memorandos y perfiles no han sido incluidos dentro de nuestra acción, puesto que el investigador, como señalamos con anterioridad, lleva a cabo una observación no participante y, en todo momento, tuvo acceso a las evidencias (producciones de los alumnos (e-mails), pruebas objetivas, diarios y cuestionarios) para intentar probar si la acción fue o no provechosa

³¹ Volveremos a incidir sobre este punto al referirnos a la validez y fiabilidad del estudio, cuando se enuncien los objetivos en el siguiente apartado de este capítulo y al analizar los resultados obtenidos.

para el alumnado en su proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En conclusión podríamos afirmar que nuestra experiencia basada en la investigación-acción intenta recoger información desde el punto de vista del alumnado utilizando diversas técnicas (pruebas objetivas, cuestionarios, diarios y e-mails) para intentar probar que se produce un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tomando como referencia la acción que acabamos de describir, el siguiente epígrafe se centrará en la descripción de los objetivos de nuestro estudio y los instrumentos utilizados para medir su grado de consecución.

3.3. Objetivos de la investigación

Partiendo de las áreas de investigación en el campo de la autonomía (Benson 2001: 183) y apoyándonos en su convencimiento de que los aprendices que no son autónomos por sí mismos son capaces de desarrollar su propia autonomía siempre que tengan “the opportunity to exercise control over learning” (2001: 183), los profesores deben organizar su práctica docente, de tal manera que se originen situaciones de interacción en el aula que propicien la participación activa del alumnado. Gracias a esta interacción, el discente irá tomando conciencia de la importancia de la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje para, así, poder ejercer un control sobre el mismo de forma progresiva. Teniendo en cuenta estas tesis, se establecieron tres objetivos en nuestra investigación:

- 1) Constatar si el e-mail tándem ha propiciado una mejora en las producciones escritas de los informantes en la L2.
- 2) Comprobar si los grupos de discentes analizados cumplen con la definición del principio de reciprocidad.

- 3) Verificar si los grupos cumplen con las exigencias del principio de autonomía, y, por tanto, se puede afirmar que son más autónomos en su proceso de aprendizaje.

3.3.1. Instrumentos para medir la consecución del objetivo 1

Se considera que el alumno ha alcanzado el objetivo si consigue mejorar sus producciones en lengua inglesa y sus textos muestran:

- a) Adecuación léxica al tema propuesto, es decir, uso de términos aprendidos durante el trabajo realizado con el compañero.
- b) Uso correcto de los tiempos verbales trabajados durante el periodo que se evalúa.
- c) Colocación adecuada de los adjetivos y los adverbios dentro de la oración.
- d) Conocimiento de la cultura inglesa en el citado tema comparada con la cultura propia.

Estos cuatro aspectos se miden a partir de dos pruebas objetivas, enunciadas en el punto anterior y realizadas en la última parte del primer trimestre (finales de noviembre de 2003/diciembre 2004) y a finales del tercer trimestre (finales de mayo de 2004/mayo 2005). Finalmente, se les entrega un cuestionario sobre la actividad (p. 175), con preguntas específicas sobre temas abordados durante el proyecto con el objetivo de que los alumnos respondan, con la ayuda de la información remitida por sus parejas tándem, empleando la lengua inglesa.

3.3.2. Instrumentos para medir la consecución del objetivo 2

Con el segundo objetivo se pretende comprobar si los aprendices se ajustan o no al principio de reciprocidad. Este principio, como se señaló en el capítulo 2 (pp. 89-90), es básico en la metodología tándem y consiste en establecer una relación con un compañero que habla la lengua en la que uno de los aprendices aspira a ser competente y que, a su vez, está dispuesto a ayudar al otro miembro de la pareja a mejorar en el conocimiento de su lengua materna. Por tanto, es muy importante que “both partners support each other in their learning” (Brammerts 2003: 29), de este modo se establece un grado de interdependencia entre los miembros de la pareja que lleva implícito “equal commitment in such a way that both benefit as much as possible from their working together” (2003: 29).

Por este motivo, se pretende que en los e-mails los alumnos utilicen por igual la lengua nativa y la lengua meta, puesto que sus textos se convierten en el modelo del que su compañero debe aprender “*Learning from the partner’s model*” (Brammerts y Calvert, 2003: 50). Este uso de la lengua nativa en cada e-mail ha sido una de las preguntas más frecuentes en los foros de debate ya sean reales (Brammerts y Kleppin 2001, Gläsmann y Calvert 2001 y Lewis y Stickler 2003) o virtuales (www.slf.ruhr-uni-bochum.de) por parte de los docentes que emplean cualquier modalidad de tándem en su práctica diaria, por considerarlo poco práctico en el aprendizaje de sus alumnos. Brammerts y Kleppin (2003) y Gläsmann y Calvert (2001) defienden su empleo por dos razones fundamentales. En primer lugar, atendiendo al principio de reciprocidad antes mencionado, y en segundo lugar, exponen que es imposible que los aprendices puedan expresarse al mismo nivel en la lengua meta que en la lengua materna por lo que se tiende a emplear “simplifying strategies and leave out nuances of language” (2003: 161). Por el contrario en la lengua materna cada individuo puede expresarse “as they want to” (2003: 161) con lo que resulta más interesante y puede resultar más beneficioso para el proceso de aprendizaje de ambos discentes.

Por otro lado, en cada e-mail se ha de intentar aplicar los conocimientos que se van adquiriendo de la lengua meta siendo necesario escribir una parte del texto en la citada lengua (*Learning from a partner's clarifications, explanations and information*). Por todas estas razones lo ideal sería que se elaborase el 50% de cada mensaje en cada una de las lenguas objeto de estudio (2003: 52).

Otra de las características de este principio que analizaremos en nuestro estudio, se fundamenta en el aprendizaje a partir de las correcciones entre los miembros de la pareja (*Learning from the partner's corrections*) (2003: 53). Por esta razón, se analizará si los participantes realizan correcciones, y en su caso, cómo presentan esas correcciones a su pareja tándem. En caso de no realizarlas se examinará, también, si hay persistencia en el error lo que podría inducir a una adquisición inadecuada e imprecisa de la lengua meta y el e-mail tándem, en ese caso, no sería ni útil ni beneficioso para los aprendices.

3.3.3. Instrumentos para medir la consecución del objetivo 3

Retomando la definición del concepto de autonomía de Holec “to take charge of one’s own learning” (1981: 3) estrechamente relacionado con el principio de autonomía del tándem “each of the two partners is responsible for their own learning. Each decides *what* they want to learn *how* and *when*, and what sort of help is needed from their partner” (Brammerts 2003: 29), para medir el grado de consecución del citado principio, se partirá de las metas que se marcaron cada uno de los alumnos de los grupos de Diversificación (grupos 1 y 3) al comienzo del curso en el convenio de autoaprendizaje (véase epígrafe 3.2.3.), con el objeto de comprobar si al final de la experiencia alcanzan las metas que se habían propuesto en un principio.

El segundo indicador que se emplea para medir el grado de autonomía de los discentes pertenecientes a los grupos citados tiene su

fundamento en el diario en el que, tal como se señaló en el apartado anterior, los aprendices deben incluir todos aquellos aspectos que consideran importantes en cada uno de los mensajes que reciben de sus compañeros.

Durante el curso 2004-2005, se pidió a cuarenta y seis alumnos del grupo 4 que llevasen un diario de sus trabajos en tándem, para, así, poder compararlos entre sí, con los compañeros de Diversificación y con el resto de compañeros sin DA, con el objetivo de mostrar si el diario influye en el proceso de reflexión y análisis sobre la lengua meta y el proceso de aprendizaje como manifiesta la literatura del campo de la autonomía (Nunan 1992a, Oxford et al. 1996 y Walker 2003).

En nuestro caso, al tratarse de e-mail tándem, los alumnos reflejarán por escrito su experiencia e impresiones a partir del texto escrito (e-mail) que reciban de sus parejas tándem en cada una de las tareas que se les encomienden. Al mismo tiempo, el diario, como intentaremos mostrar en el Anexo, puede llegar a convertirse en un Portfolio para los aprendices, ya que los e-mails que registran en su diario constituyen su biografía lingüística, es decir, la información sobre experiencias lingüísticas y culturales que han ido adquiriendo gracias al e-mail tándem y, al mismo tiempo, el dossier que les ofrece la oportunidad de seleccionar aquellos materiales que ilustran su proceso de aprendizaje de la lengua inglesa.

Con el fin de poder establecer una comparación con el grupo 2 y el resto de los alumnos del grupo 4 que no han elaborado un diario de su práctica como aprendices, tomaremos como punto de referencia, tres mensajes que coinciden con el principio de la experiencia (octubre), la parte intermedia (enero/febrero) y el final (mayo), para comprobar si cumplen con todos los principios del e-mail tándem, y, de este modo, concluir si los informantes son más autónomos que al principio del estudio o si, por el contrario, el e-mail tándem no ha aportado cambios significativos en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Una vez expuestos los objetivos de nuestra investigación y los instrumentos que serán utilizados para medir su grado de consecución por

parte del alumnado, en el siguiente epígrafe se profundizará sobre la distribución del trabajo y la organización de las tareas dentro del proyecto basado en el e-mail tándem.

3.4. Distribución del trabajo y organización de las tareas

Como avanzamos en el apartado 3.2.3., el estudio se desarrolló durante dos cursos académicos (2003-2004 y 2004-2005) con alumnos de 4º de E.S.O. pertenecientes al grupo de Diversificación Curricular (15 informantes) y al grupo ordinario (77 alumnos). El número de informantes contabilizados se corresponde con el total de estudiantes cuyos resultados analizaremos en el capítulo 4, una vez fueron excluidos aquéllos que no cumplieron con alguna de las condiciones especificadas en el apartado 3.3. en alusión a los instrumentos utilizados para medir la consecución de los objetivos.

Para la distribución de las parejas y la organización de las tareas se estableció una toma de contacto vía e-mail entre los profesores de cada uno de los centros implicados en el trabajo en tándem con el fin de coordinar los aspectos generales del proyecto. Una vez realizada la primera toma de contacto se llegó al acuerdo de que los coordinadores se encargasen de la organización del trabajo sin contar con la Agencia Tándem para, así, agilizar el proceso y que nuestros alumnos pudiesen aprovechar al máximo las aportaciones de sus compañeros tándem, intentando que el nivel de conocimiento de la lengua meta de cada miembro de la pareja permitiese que la comunicación fuese lo más fluida posible y que en caso de dificultad pudiesen encontrar mecanismos para solucionar los posibles problemas que fuesen surgiendo en las distintas actividades programadas a lo largo del curso.

La distribución de las parejas para los grupos 2 y 4 se realizó al azar por tres razones. En primer lugar, todos los participantes tenían edades comprendidas entre 15 y 17 años por lo que comparten intereses y aficiones,

aspecto éste que Gläsmann y Calvert (2001: 26) consideran muy importante para que la experiencia en tándem surta efecto. En segundo lugar, todos los integrantes de estos dos grupos cumplen con las tres condiciones propuestas por Brammerts y Kleppin (2003: 158) para que la distribución de las parejas facilite el trabajo en tándem, ya que son capaces de comprender a sus compañeros cuando éstos se expresan en la lengua materna, pueden tomarlos como ejemplo en sus formas de expresión y conocen las estructuras de la lengua para preguntar acerca de los aspectos que desconozcan y no tengan claros. Por último, dado que el e-mail tándem es una forma de comunicación asíncrona, cada miembro de la pareja puede tomarse su tiempo para responder acudiendo a otras fuentes de información (diccionarios, internet, otros compañeros, etc.), para poder solventar las dificultades que le puedan surgir en el transcurso de su quehacer cotidiano.

En el caso del grupo 1 se emparejó a dos alumnos con estudiantes ingleses que conocían del intercambio llevado a cabo en el curso anterior con el fin de que perdiesen la timidez y esta situación les ayudase a mejorar su discurso en la lengua meta, mientras que al resto de los integrantes de este grupo y los pertenecientes al grupo 3 se les asignaron estudiantes ingleses con un nivel de español similar al que ellos tienen en lengua inglesa (nivel elemental), para evitar su desmotivación, por el hecho de que sus conocimientos de la lengua meta sean muy inferiores a los que posee su pareja tándem.

Antes de comenzar con el trabajo propiamente dicho, se dedica una sesión para explicar a los alumnos la dinámica de trabajo que se llevará a cabo a lo largo del curso, dejando claro y patente que la idea fundamental es que los alumnos, con la ayuda de sus parejas tándem, se vayan marcando objetivos y decidan qué quieren aprender a partir de las tareas que se les proponen.

El intercambio de e-mails se lleva a cabo una o dos veces al mes en el aula de informática. Los alumnos redactan su e-mail y lo almacenan en la carpeta habilitada al efecto en la intranet del centro. Una vez se ha completado la tarea, el profesor se encarga de remitirlas a su colega que, a

su vez, las distribuye a sus alumnos. El docente envía el mensaje tal como lo recibe, puesto que es el compañero tándem el encargado de corregir los errores léxicos y gramaticales que pudiera contener.

Con este sistema intentamos que todos los participantes reciban regularmente los mensajes de su pareja y que los alumnos respondan a las tareas que se les plantean, evitando, así, que caigan en la tentación de tratar otros temas que no estén relacionados con lo propuesto en la actividad (por ejemplo, el fin de semana, deportes favoritos, etc.).

Para la elección de los temas se siguieron las pautas marcadas por Brammerts y Calvert (2003) aplicadas al tándem presencial que fueron adaptadas al e-mail tándem por Gläsmann y Calvert (2001: 24, 25; 31-32). Brammerts y Calvert defienden que las actividades deben estimular la comunicación auténtica entre los miembros de la pareja. Por ello, han de ser lo suficientemente abiertas para que cada alumno pueda incluir experiencias, ideas u opiniones partiendo de sus conocimientos previos. Asimismo, las tareas tienen la misión de motivar a los participantes a continuar con su trabajo en tándem. Por último, se deben tomar como sugerencias que pueden ser modificadas por los miembros de la pareja cuando así lo estimen oportuno por considerarlo más adecuado para lograr sus objetivos de aprendizaje (2003: 57-58). Considerando estas cuatro razones, los autores mencionados sugieren cinco tipos de actividades aplicables al tándem presencial:

- Sharing personal information
- Exchanging information
- Eliciting and discussing points of view
- Being creative together
- Talking about language and communication (2003: 58-59)

El primer tipo de actividades tiene como objetivo despertar la curiosidad en cada uno de los miembros de la pareja en lo que respecta a “their partner’s personality as well as their need and desire to talk about themselves” (2003: 58). Este tipo de actividad nos parece muy interesante y por ello, decidimos incluirla en los dos años de nuestra investigación, siendo

los dos primeros mensajes que elaboran los alumnos una vez conocen el nombre de sus parejas.

Gracias a las tareas de intercambio de información los participantes se convierten en “informants about topics on which they are well informed- in part, the cultural and social context they live in, but also aspects of work and leisure” (2003: 58). Este tipo de tareas constituye el núcleo del trabajo realizado por los discentes durante el estudio, abordándose la siguiente temática:

Tabla 8

Curso 2003-2004	Curso 2004-2005
Mensaje de introducción	Mensaje de introducción
Descripción personal: gustos, aficiones y personalidad	Descripción personal: gustos, aficiones y personalidad
La familia	Fiestas en España e Inglaterra
Fiestas en España e Inglaterra	Navidad
Navidad	Nuestro Colegio
Expresiones Coloquiales	Vacaciones

Como se puede observar en la tabla 8, las actividades planteadas son generales y abiertas para que cada aprendiz pueda abordarlas como más le interese siempre tomando en cuenta las sugerencias de su compañero. Al mismo tiempo se les intenta motivar para que expresen libremente sus opiniones sobre los temas tratados con lo que intentamos que esté presente el tercer tipo de actividades propuestas por Brammerts y Calvert que tiene como objetivo “eliciting and discussing points of view” (2003: 59).

Optamos por excluir actividades en las que los alumnos elaborasen textos en común, “being creative together” (2003: 59), y tan sólo se incluye una actividad en la que los alumnos hablan sobre el lenguaje y la comunicación (expresiones coloquiales) durante el primer año del estudio.

Una vez hemos expuesto las características de los informantes que tomaron parte en el estudio, abordando, también, la metodología experimental puesta en práctica, los objetivos de nuestro trabajo, su organización y el tipo de actividades realizadas por el alumnado participante, en el próximo capítulo se analizarán con detalle los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

Introducción

En este capítulo se analizarán los resultados que se extraen del trabajo de los alumnos a lo largo del estudio. En primer lugar, daremos cuenta de los resultados que presenta cada uno de los grupos por separado atendiendo a los tres objetivos que se establecieron al comienzo del proyecto. Posteriormente, compararemos a los grupos entre sí, teniendo en cuenta las características de cada uno de ellos, tal como fueron expuestas en el primer epígrafe del capítulo tres.

Para el análisis de los resultados obtenidos y con el objetivo de que nuestro estudio cumpla con los criterios de validez y fiabilidad (McKniff 1988, Pérez 1990, Wallace 1998 y Latorre 2003) señalados en el capítulo tres, optamos por emplear la triangulación cuyo principio básico es “recoger relatos, observaciones de una situación o de algún aspecto de la misma, desde diversos ángulos y perspectivas para compararlos o contrastarlos” (Latorre 2003: 93).

Por este motivo para evaluar el grado de cumplimiento del primer objetivo marcado en este estudio, partiremos de las dos pruebas que se realizaron a finales de noviembre de 2003/diciembre 2004 y en mayo de 2004/mayo 2005 mostrando cada uno de los indicadores que se han considerado por separado, para, posteriormente, considerarlos globalmente. Se empleará el mismo procedimiento con el cuestionario de evaluación y, finalmente se pondrán en conjunto para obtener una visión global de los resultados alcanzados por los discentes.

En el caso del segundo objetivo se analizarán los tres e-mails elaborados por los discentes al comienzo del estudio (octubre), en el punto intermedio (enero) y al final del mismo (marzo/mayo) para intentar verificar si los alumnos cumplen con el principio de reciprocidad y las consecuencias que de él se derivan, es decir, aprender del modelo del compañero, de sus explicaciones e informaciones y de sus correcciones (Brammerts y Calvert 2003).

Para medir el grado de consecución del tercer objetivo en el caso de los grupos 1, 3 se partirá del convenio de autoaprendizaje, de los diarios y de los tres mensajes anteriormente citados para así poder establecer comparación con el grupo 2 y 4. Asimismo, se tomarán en cuenta los diarios elaborados por los alumnos del grupo cuatro, comparándolos entre sí y con los de los grupos 1 y 3.

En lo que respecta a la representación gráfica de los resultados, al tratarse de un estudio fundamentalmente cualitativo, tras haber analizado todas las posibilidades que ofrece la investigación-acción abordadas en el apartado 3.2.2.3., apoyaremos nuestra exposición con gráficas descriptivas (denominadas matrices por Latorre 2003: 88) en forma de tablas o pirámides, para “intentar vincular en ellas los procesos con los efectos, productos o resultados de los mismos” (Pérez 1990: 117), dado que el uso de estas representaciones en la educación tiene importancia “ya que capta la atención con más facilidad, aumenta la comprensión, posee un gran valor intuitivo a la vez que habitúa al tratamiento científico de los hechos” (1990: 117).

Finalmente, en momentos puntuales, en concreto al establecer comparaciones entre todos los grupos, aportaremos índices porcentuales con el objetivo de intentar demostrar si se cumplen nuestros objetivos de partida.

4.1. Grado de consecución del objetivo 1

Para evaluar el grado de consecución del objetivo 1 (constatar si el e-mail tándem ha propiciado una mejora en las producciones escritas de los informantes en la L2) analizaremos los resultados obtenidos por cada uno de los grupos por separado comenzado por los alumnos de Diversificación (grupos 1 y 3) y comparándolos entre sí. Posteriormente, se abordarán los efectos derivados del trabajo de los alumnos pertenecientes al grupo ordinario (grupos 2 y 4). Para concluir con una interpretación global del grado de consecución de este objetivo por parte de todos los informantes que tomaron parte en el estudio.

4.1.1. Grado de consecución del objetivo 1 en los grupos 1 y 3

En el grupo 1 se manifiestan dos tendencias opuestas entre las pruebas. Así, en la primera de ellas (realizada en noviembre de 2003) todos los alumnos responden a la cuestión planteada (*Describe your etandem partner with the information you have from the e-mails*) con sentido. Si analizamos indicador por indicador, se observa que todos ellos responden con vocabulario referido a la descripción de personas y en nuestro caso al compañero tándem.

En cuanto al uso correcto de los tiempos verbales vemos que no todos los discentes son capaces de utilizarlos con la misma corrección. Así, nos encontramos con cuatro alumnos (e6, e7, e8 y e9) que lo emplean adecuadamente si bien tienen problemas con la tercera persona del singular de *have got* escribiendo *have* en lugar de *has*. Así e9 escribe:

He is talkative, very funny, friendly, but he is very lazy. He³²are five in his family and he can two brothers. He is from South Africa. He is play football and he plays the defendant. He can brown hair and blue eyes.

³² Emplearemos la letra cursiva para indicar los errores del alumnado y no se realizarán modificaciones en los signos de puntuación usado por los participantes.

Además, como se puede observar en el ejemplo, emplean de forma adecuada los adjetivos posesivos, por lo que sus textos son, en general comprensibles y adecuados a su nivel.³³

Sin embargo, e1 y e3 tienen problemas con los adjetivos posesivos de tercera persona del singular, confunden el uso de *his/her* y no tienen clara la forma del presente simple.

X³⁴ is a girl very intelligent, happy and sociable person. Shes family usually watching TV and she like dancing, drinking witch her friends. She has sister and your name is X. X play football witch your friend X and your family is Bulgaria.

Asimismo, e1 omite con mucha frecuencia el sujeto de las oraciones.

He is seventeen years old. Ø³⁵ is tall and the brown eyes. He live with your mother and your second father. In your time free Ø are a lot of things, but in special he is playing basketball.

E4 y e5 no emplean ningún elemento conector en sus textos:

*His name is X.
He has got 16 years old.
He has got brown hair and blue eyes.
He live in Brighton*

Por último, e2 es el que mayor número de dificultades presenta y su texto llega a ser difícil de comprender:

My e-tandem partner have a blue eyes, long her and rubio. Your name is X. He have a one brother. He have 19 year old. Her family are a four persons, the father, the mother, your brother and he and a dog the three year.

Con estos datos podemos elaborar la siguiente tabla a modo de resumen:

³³ Cabe recordar que aunque parezca muy elemental saber utilizar el presente simple, a este nivel todavía tienen problemas para identificarlo por sus DA reflejadas en el primer punto del capítulo tres.

³⁴ Utilizaremos X para preservar la identidad de los alumnos ingleses.

³⁵ Se utilizará el símbolo Ø para indicar la omisión del sujeto de la oración.

Tabla 9

	Vocabulario	Tiempos verbales	Colocación Adjetivos
e1	✓	✗	✗
e2	✗	✗	✗
e3	✓	✗	✗
e4	✓	✓	✓
e5	✓	✓	✓
e6	✓	✓	✓
e7	✓	✓	✓
e8	✓	✓	✓
e9	✓	✓	✓

Si aplicamos índices porcentuales a estos nueve informantes el 66,7% de los mismos obtendría un resultado positivo en esta tarea.

Sin embargo, al realizar el análisis de la segunda prueba planteada en mayo de 2004 podemos comprobar que los resultados son bastante diferentes. Así nos encontramos que a la cuestión *Write a text about your e-tandem experience* responden seis informantes (e2, e5, e6, e7, e8 y e9), mientras que los tres restantes dejan su respuesta en blanco. De las seis contestaciones obtenidas dos de ellas correspondientes a e2 y e6 no se corresponden con la pregunta planteada lo que implica que no entienden el enunciado propuesto, produciendo textos como:

The English class is very interesting. I went to England. The exams *is* very difficult. The exercises *is* very easy.

En los cuatro casos restantes las contestaciones son muy diversas. Así, e9 elabora un texto coherente y estructurado, con escasos errores gramaticales:

I think the experience is good, because I can learn a lot of colloquial expressions and I can talk English better and I write better too. And now I have good friends in Lancing: X, Y, Z. I learn *too* the best days in the British culture. This is a very good experience

E7 y e8 cometen diversas incorrecciones léxicas y gramaticales pero sus textos son, en general comprensibles:

I think *wich* my experience is very good because we can *spoke* with other people in other language but this year we can't go to London. I *listened* very much about English language and *her* life.

Finalmente, e5 tan sólo escribe una oración con lo que no ha lugar a ser evaluado. Como se puede deducir a partir de los resultados mostrados en este apartado, hay una variación entre la primera toma de datos (66,7%) y la última prueba (33,33%) poniéndose de manifiesto la existencia de tres informantes (e7, e8 y e9) que mantienen una regularidad desde el comienzo del estudio hasta su conclusión.

Para concluir nuestra alusión a los informantes del grupo 1 en lo que respecta al grado de consecución del primer objetivo de nuestro estudio, nos centraremos en las respuestas que proporcionan al cuestionario de evaluación de la actividad, en concreto a la pregunta cuatro en las que se les solicita información recogida en los mensajes realizados a lo largo del curso referente a:

- a) Your e-tandem partner
- b) Colloquialisms
- c) Festivals in England

Los resultados son muy similares a los obtenidos en la segunda prueba, analizada con anterioridad, ya que, en este caso, dos informantes (e8 y e9) responden a las cuestiones planteadas con coherencia, si bien e9 deja un apartado sin responder, mientras que e1, e2, e3 y e6 dejan la pregunta en blanco, y e4 y e7 no contestan a lo que se les pregunta. Es significativo el caso de e7, puesto que es la primera vez en las tres pruebas que no realiza la tarea satisfactoriamente. Finalmente, e5 responde en español sin aportar datos concretos sobre la información que se le pide.

Con todo lo apuntado hasta el momento, podemos concluir que hay dos alumnos (e8 y e9) que son capaces de aplicar lo aprendido a su quehacer escolar y que se puede afirmar que han mejorado en su producción escrita en la L2. Además, hay un tercer informante (e7) cuya tendencia ha sido buena en dos pruebas y negativa en la última, mientras

que el resto de los estudiantes no parece que hayan mejorado significativamente sus producciones en la L2.

Los alumnos del grupo 3 muestran una tendencia diferente al grupo 1 en lo que respecta a las dos pruebas tomadas como referencia. En la primera prueba (*Describe your e-tandem partner and write about festivals in England*), dos alumnos (e25 y e26), son capaces de redactar un texto coherente y estructurado empleando un vocabulario adecuado y con escasos errores léxicos y gramaticales:

She writes about her *hobbys*. She likes surfing, going *witch* her friends and shopping. She *live's* in Hove with her mother and brother.
She has got three pets: one cat, one dog and one fish. On Saturdays, \emptyset go to visit her father.
Halloween is a tradition about spirits. The children *go visiting* every house. When people open the door, the children *said* "trick or treat" and people give *they* sweets.
Bonfire is a festival about the Parliament.

E27 y e28 tan sólo escriben una línea con numerosos errores gramaticales: "She *like* swimming pool and *like* sleeping". Los dos estudiantes restantes (e23 y e24) dejan la respuesta en blanco.

En lo que respecta a la segunda prueba (*Describe your e-tandem experience. Write about your partner, festivals in England, school and holidays*) se produce un cambio significativo en la mayoría de los miembros del grupo, puesto que, excepto e28, el resto de los alumnos elaboran textos entre siete y doce líneas que se corresponden con la información requerida.

Dos de ellos (e23 y e25) escriben textos coherentes sin apenas errores gramaticales y ajustados al tema propuesto. Así, e25 elabora el texto siguiente:

He is a boy. He's fifteen years old. He is *studing* in England, but he is from Hong Kong.
One of their festivals is Halloween. He scares and he goes out with his friends around the houses. *The* people give *theirs* sweets and other things.
In Christmas 31/12 he plays with his friends football matches, and the winners win a drink.
In holidays, he goes to his country, Hong Kong, to *visits* his family and his friends. He goes \emptyset holidays to another countries too, for example Korea, Japan, Thailand, etc.

Es significativo el caso de e23 que había dejado sin responder la primera prueba y en la segunda escribe un texto con tan sólo dos fallos gramaticales:

*He's name is X, he's 15 years old. He lives in England (Brighton).
Every year they celebrate Halloween, people dress up as scary as they can.
On holidays, he likes going to the beach and playing football with his friends.
The school is really big, The chapel is one of the most important chapel in
England. At school they can go swimming, playing tennis.....*

En lo respecta a e24 y e27, se observa una clara mejoría con la primera prueba, pero sus textos contienen numerosas incorrecciones gramaticales (omisión de sujetos u omisión del morfema –s en la tercera persona del singular). Además, e27 cuando no recuerda algún término o estructura tiende a inventárselo como ilustra el siguiente ejemplo:

*The lad that I touch myself to speak in English is called X, with I learned
many things witch I am going to say now.
He said to me things of Halloween holiday that the major persons remain in
the homes.*

Finalmente, e26 elabora una redacción de 250 palabras cuyo contenido es relevante, comprensible y gramaticalmente adecuado aunque con alguna omisión del morfema de tercera persona del singular del presente simple. Los resultados obtenidos en las dos pruebas por los alumnos pertenecientes al grupo 3, podrían resumirse en la tabla siguiente:

Tabla 10

	Vocabulario	Tiempos verbales	Colocación Adjetivos
e23	✓	✓	✓
e24	✓	x	✓
e25	✓	✓	✓
e26	✓	✓	✓
e27	x	x	✓
e28	x	x	x

Para concluir, podríamos afirmar que todos los alumnos pertenecientes al grupo 3, salvo e28, han experimentado una mejoría en

sus producciones escritas en la L2 en las dos pruebas tomadas como referencia, siendo destacable el avance de e23, e25 y e26 que son capaces de redactar textos sin apenas errores gramaticales.

En cuanto sus respuestas a la pregunta número cuatro del cuestionario de evaluación, referente a las siguientes cuestiones:

- a) Your e-tandem partner
- b) Festivals in England
- c) Holidays

Se observa una tendencia muy similar a la obtenida por el grupo 1, puesto que dos estudiantes (e23 y e24) responden en español expresando su opinión personal a partir de la información que recibieron durante el curso. Así, e23 escribe:

- a) Your e-tandem partner: me dio un poco de miedo por lo que escribió
- b) Festivals in England: me parecen muy divertidas
- c) Holidays: tienen muchísimas vacaciones

E25 y e26 contestan en inglés siguiendo la misma línea que en la prueba dos con lo que sus textos son coherentes y estructurados, si bien siguen omitiendo, en algunas ocasiones, el morfema de tercera persona del singular del presente simple:

- a) Your e-tandem partner: He is from Hong Kong but he is living in England, he goes to a excellent school, it is very big too.
- b) Festivals in England: Halloween, Santa Claus in Christmas, etc. They haven't got Reyes.
- c) Holidays: He has a lot of money because he *travel* to Thailand, India, etc. But he doesn't come to Spain.

El caso de e28 es bastante peculiar, puesto que utiliza una mezcla de español e inglés para responder a las preguntas planteadas. Este hecho concuerda con la tendencia marcada por este alumno a lo largo del estudio, puesto que en la prueba dos había dejado su respuesta en blanco y, en este caso, parece que recurre a la invención de términos en la lengua meta cuando no conoce la palabra que pretende emplear. Debe tenerse en cuenta, que este aprendiz, tal como se expuso en el apartado

3.1.1., es el que presenta una DA más acusada, con lo que constituye un avance en su proceso de aprendizaje el hecho de comenzar a utilizar la lengua meta en su discurso, aunque lo haga combinándola con su lengua materna:

- a) Your e-tandem partner: X 15 years, es de Hong Kong and *study* Lancing College.
- b) Festivals in England: Carnival.
- c) Holidays: se va a house con su family a Hong Kong.

Por último, e27 no responde a ninguna de las preguntas formuladas.

Si comparamos la actuación de ambos grupos con DA significativas podríamos afirmar que los alumnos del grupo 3 manifiestan una clara mejoría en las dos pruebas, ya que en la primera prueba dos alumnos (33,3%) responden adecuadamente a la pregunta que se les formula, mientras que en la segunda cinco de ellos (83,33 %) elaboran un texto que se atiene a los contenidos exigidos, aunque algunos (33,3%) puedan cometer errores léxicos y gramaticales. Por el contrario, en el grupo 1 se manifiesta la tendencia opuesta, ya que en la primera prueba, todos los informantes salvo e2 responden adecuadamente a la pregunta planteada, mientras que en la segunda tan sólo tres de ellos (33,3%) se atienen a la información requerida y dos cometen diversas incorrecciones léxicas y gramaticales. Así se pone de manifiesto en la Tabla 11.

Tabla 11

	Vocabulario	Tiempos verbales	Colocación Adjetivos
e1	✓	x	x
e2	x	x	x
e3	✓	x	x
e4	✓	✓	✓
e5	✓	✓	✓
e6	✓	✓	✓
e7	✓	✓	✓
e8	✓	✓	✓
e9	✓	✓	✓
e23	✓	✓	✓
e24	✓	x	✓
e25	✓	✓	✓
e26	✓	✓	✓
e27	x	x	✓
e28	x	x	x

En lo que respecta al cuestionario de evaluación, los resultados obtenidos son similares en ambos grupos, puesto que dos miembros de cada grupo responden con coherencia y en inglés, aunque, nuevamente, los integrantes del grupo 3 responden con mayor precisión que los del grupo 1, a pesar de que en algunos casos recurran a su lengua materna (e23 y e24), tal como muestra la tabla 12.

Tabla 12

	Vocabulario	Tiempos verbales	Colocación Adjetivos
e1	x	x	x
e2	x	x	x
e3	x	x	x
e4	x	x	x
e5	x	x	x
e6	x	x	x
e7	x	x	x
e8	✓	✓	✓
e9	✓	✓	✓
e23	✓	✓	✓
e24	✓	✓	✓
e25	✓	✓	✓
e26	✓	✓	✓
e27	x	x	x
e28	x	x	x

Por tanto, podríamos concluir que el número de informantes que han conseguido mejorar sus producciones en la L2 es superior en el grupo 3, con lo que parece que, en lo que al primer objetivo respecta, este grupo de informantes ha sacado más provecho al trabajo basado en el e-mail tándem.

4.1.2. Grado de consecución del objetivo 1 en los grupos 2 y 4

Los miembros del grupo 2 obtienen resultados satisfactorios en ambas pruebas, con lo que se pone de manifiesto que se trata de alumnos para los que la actividad ha resultado provechosa, mostrándose una mejora general en la segunda prueba.

Si las analizamos por separado, se observa que en la primera de ellas todos los participantes, salvo e20 y e21, utilizan un vocabulario adecuado para describir a sus compañeros. El caso de e21 puede deberse a la falta de comprensión del enunciado, ya que, se describe a sí misma en lugar de escribir sobre su compañero tándem:

I'm X. I'm fifteen years old. I'm very tall, thin and I'm green eyes, long hair and pale face. My friends see me honest and patient. I like listening to music when I'm bored (...).

En cuanto al uso del presente simple a lo largo de la narración comprobamos que e11, e13, e16, e19 y e20 tienen dificultades con el morfema de tercera persona del singular como se pone de manifiesto en el siguiente ejemplo:

My e-mail partner is X. He is seventeen years old. He is quite tall, his hair is blond, his eyes are brown and he is thin. He *like the* rock and pop music. He *like go* with his friends to the disco or to the cinema. He is *quiet shy*, but when he is with his friend he is extrovert. *Sometime* he *go* to the gymnasium and he *like the* football.

El resto de los alumnos utilizan adecuadamente el tiempo verbal citado, elaborando textos como:

My e-mail partner is seventeen and his name is X. He is tall for his age and he has brown hair and blue eyes. He is a very nice boy with a good sense of humour. He likes sports like football, basketball, tennis... He loves playing football.

He plays two instruments, the piano and the guitar. He *like most* playing the electric guitar.

At weekends, he likes going out with his friends and *have* fun, but he can't do it whenever he *wants* because he is in a school during most of the year (...).

En lo que respecta al uso de adjetivos calificativos y posesivos e17 y e20 tienen alguna dificultad, puesto que, e17 coloca el adjetivo detrás del sustantivo (*person very nice*) en algunos contextos, mientras que e20 tiene problemas muy acusados no sólo con la colocación del adjetivo sino también con el uso de los adjetivos y pronombres posesivos que unido a las dudas en el uso de los tiempos verbales hace que su texto sea difícil de comprender, tal como se pone de manifiesto en el siguiente ejemplo:

It is *the* boy. *Your* have 16 years old. *She* is brown eyes and *brown long* hair: he has one *brother small* 12 years old. *Your* e-mail *don't* noise. He doesn't eat fish. *Your* name is X. *It* is romantic and honest. *It* is happy in March, but I *don't* noise *in the* day.

Aplicando índices porcentuales, un 46,15% de informantes no comete errores frente al 53,85% que tiene problemas con algún indicador (vocabulario, tiempos verbales o colocación del adjetivo), siendo significativo el caso de e20 y e21 (15,38%) que tienen dificultades con los tres indicadores de referencia.

Con estos datos podríamos elaborar la siguiente tabla a modo de resumen:

Tabla 13

	Vocabulario	Tiempos verbales	Colocación Adjetivos
e10	✓	✓	✓
e11	✓	x	✓
e12	✓	✓	✓
e13	✓	x	✓
e14	✓	✓	✓
e15	✓	✓	✓
e16	✓	x	✓
e17	✓	✓	x
e18	✓	✓	✓
e19	✓	x	✓
e20	x	x	x
e21	x	x	x
e22	✓	✓	✓

En cuanto a la segunda prueba (*Write about your e-tandem experience*), se produce una mejora significativa en las producciones de los alumnos subiendo el índice porcentual hasta el 81,81% aunque los informantes e11, e16, e19 y e20 siguen con problemas parecidos a los que manifestaban en la primera prueba. Así, e20 escribe:

The experience with *he* has been OK. He was very *gasken and fany*. *He me learnt the parties* in your city.
 Ø has been a good *exerience* and I like this experience because Ø is good *know a people*. It is great.

Este hecho puede ser debido a la falta de correcciones por parte de los alumnos ingleses cuando los españoles utilizan la lengua meta como vehículo de comunicación, aspecto que algunos alumnos de los grupos 1, 3 y 4 manifiestan en sus diarios y que abordaremos en detalle al referirnos al grado de consecución del objetivo tres.

Como aspecto positivo, se observa que algunos alumnos utilizan estructuras más complejas y conectores para unir sus oraciones con lo que se pone de manifiesto la utilidad del e-mail tándem a la hora de mejorar las producciones escritas en la lengua meta:

I think it has been a good experience because I've met a new penfriend and I have improved my English, although I've sent and received only five letters. I think it should be better to write more letters, or, at least longer letters. I have also learnt more things about English culture.

Para concluir con el análisis de los resultados del grupo 2 en cuanto a la consecución del primer objetivo del estudio, debemos ocuparnos del cuestionario de evaluación realizado por los alumnos. Cabe destacar que encontramos únicamente a e20 que no responde a ninguna pregunta de las planteadas con lo que ratifica la tendencia que venía marcando desde el comienzo del proyecto, puesto que encontró dificultades desde la primera tarea. El informante e11 sólo contesta a una pregunta sin aportar ningún dato relevante sobre su pareja y también corrobora su trayectoria a lo largo del proceso.

El aprendiz e19 comete errores en el uso de los tiempos verbales y el plural del adjetivo como ya había sucedido en pruebas anteriores y se ilustra en el siguiente ejemplo:

- a) Your e-tandem partner: My English partner *called* X. She *live* in a town, I think, and she *like* a lot sports and the physical activity. She *like the* music too but not much.
- b) Colloquialisms: About colloquialism we talked about expression that *use young people*, I said to her in Spanish and she said to me in English.
- c) Festivals in England: I talk with her about different festivals in England, Halloween is the most famous festival for the other people that not live in England for this reason we talk a lot of Halloween. We talk about *others* festival too.

Es necesario poner de relieve la mejoría experimentada por e16 que había tenido problemas durante el desarrollo del estudio y en el cuestionario final escribe sobre todos los interrogantes planteados con corrección y coherencia:

- a) Your e-tandem partner. I have found that he likes Hip-Hop, football (Arsenal / Manchester United), his name is X, he is tall and his *birthday (18 June)*.
- b) Colloquialisms. Foe Shizzle-ok, gay-bad, lets ride-lets go, dope-great.
- c) Festivals in England: Halloween and Christmas

En el lado opuesto, nos encontramos con discentes como e13 y e17 que habían seguido una trayectoria ascendente y que en esta prueba

cometen fallos significativos en el uso de la tercera persona del presente simple, así como e21 que añade morfemas de plural al adjetivo:

He is a very friendly person and he *like go* to the disco (e13).
 He told me that he is very tall and their friends told him that he is very friendly, he *like go* out on weekend with their friends and he *don't like* football (e17).
 The most popular festival is Halloween but there are *others* festivals. (e21)

Esta situación puede ser debida a la falta de revisión de lo escrito ya que la tarea se elaboró directamente en el ordenador y quizás no le hayan dedicado el tiempo debido a las correcciones post-scriptum.

El resto de los informantes redacta textos coherentes y cohesionados incluyendo, en mayor o menor medida, información relativa a la pregunta en cuestión. Así e14, responde como sigue:

- a) Your e-tandem partner –He is a very nice person and he is very interested in learning things about Spain.
- b) Colloquialisms I have learnt new informal vocabulary and expressions .
- c) Festivals in England- what they usually do, their traditions, their history etc.

A modo de resumen gráfico, la tabla 14 nos muestra la competencia escrita del alumnado participante tomando como base el cuestionario de evaluación:

Tabla 14

	Vocabulario	Tiempos verbales	Uso de Adjetivos
e10	✓	✓	✓
e11	x	x	x
e12	✓	✓	✓
e13	✓	x	x
e14	✓	✓	✓
e15	✓	✓	✓
e16	✓	✓	✓
e17	✓	x	x
e18	✓	✓	✓
e19	✓	x	x
e20	x	x	x
e21	✓	✓	x
e22	✓	✓	✓

A la vista de estos datos se produce un retroceso con respecto a las dos pruebas anteriores, puesto que el índice porcentual desciende hasta el 53,84%, tal como ocurría con los grupos 1 y 3. Retomaremos este punto para contrastar los resultados obtenidos por los cuatro grupos estudiados en el último apartado de este epígrafe.

En lo que a los miembros del grupo 4 respecta, hay que señalar que en la primera prueba, salvo doce alumnos (19,05%), el resto de los discentes emplea un vocabulario adecuado al tema propuesto. De los doce aprendices citados seis (e49, e57, e58, e74, e90 y e91) escriben textos inconexos con palabras inventadas que, en algunos casos, llegan a resultar difíciles de comprender, así e58 escribe:

Her name is X Ø is very *emiabile and smiling*. Her likes much to *leave* with her parents *an* goes with her friends. Ø has two brothers and a little sister *is* called X. Her school *it's* Lancing College. Her *live* in a small town called Fedminton (...).

En lo que respecta al uso de los tiempos verbales, veintitrés estudiantes (36,5%) tienen problemas con la tercera persona del singular del presente simple, ya que omiten el morfema que indica la persona gramatical citada, dando lugar a textos como:

My penfriend's name is X, she *has got* eighteen years old and she is originally from the USA because she stays a year in England in a scholarship program. She *live* in Pensylvania with her family and *hers* brothers. In England she *studys* Religious Studies, Business, English and Spanish. She usually *celebrated* Halloween in Ø USA because she *was stay* in Italy. She *visited* eight *citys* because she *didn't visited* Rome.

The name of my English partner is X. He is a friendly *persons*. He *practice* a lot of sports, for example football, cricket... He has got one brother *practice* football too. He doesn't like Halloween, he goes on holiday to his house in Portugal and he says he *swim* a lot in the sea because he likes Ø a lot.

My e-tandem partner is a girl. She name Ø X. She *live* with her father and her mother. She *like* going out and she *like* going to the cinema. She is friendly she *call* me about *your live* in London, about her family and her friends. (...)

Si comparamos estos resultados con los obtenidos por los mismos informantes en la segunda prueba, se aprecia una mejora significativa en

su expresión escrita en la lengua meta, puesto que únicamente seis de los participantes (e47, e49, e50, e57, e58 y e90) no se ajustan al vocabulario propuesto y tienen dificultades con todos los indicadores analizados en este objetivo. Resulta destacable el hecho de que cuatro de ellos (e49, e57, e58 y e90) habían tenido los mismos problemas con la primera prueba con lo que parece que el uso del e-mail tándem no ha producido una mejora en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Por estas razones, elaboran textos inconexos y de difícil comprensión como:

X is strange because I don't understand *her* letters. *She celebrated Halloween and she was happy because she was in holidays. In Chirstmas, she went to the church with your family, she ate a lot and opened presents. On summer, she will go to the swimming-pool. (..) She live in England and she has thirteen years old.*

My friend of Brighton is nice and a lot of good person. The Ø important festivals in England are *Chirstmas*, Ø the 24th of December, they eat roast turkey. X went to the cinema and he *looked* a film and he went to play football.

He said that his school is a lot of big, *their jobs* are mathematics, *Lenguge*, Spanish, etc.

X's holidays are spectacular, if he *don't pass*, we will go Ø Spain. He is going to Andalucía Ø two weeks, and he is going to Portugal Ø two weeks too. *Other holidays are "Semana Santa", he don't said this holidays.*

El caso de e47 y e50 es llamativo, porque al contrario que el resto de sus compañeros, excluidos los cuatro casos antes citados, manifiestan un claro retroceso entre las dos pruebas. Así, e47 en la primera prueba escribió:

My e-tandem partner is X. he lives in London with his family and he has a dog. He likes drinking and he goes to the disco. He is crazy. He likes a hip-hop music and he likes sports.

He *talks me* about a festival in England. Once upon a time a man called Guy Fawkes tried to burn the Houses of Parliament, but they caught him in November. Now *only* 5th November they celebrate when *the* caught him. Ø is a party very boring for *he*.

Como se puede comprobar el texto es coherente y estructurado y aunque contiene errores gramaticales, es comprensible y adecuado a su nivel de conocimiento. Sin embargo, en la segunda prueba, comete

numerosas incorrecciones que hacen que su texto, tal como se muestra a continuación, carezca de coherencia léxica y gramatical:

My partner is X. he talks a lot, he is *very* crazy and very funny. He *talks me* about *his* festivals in England. He *said me* about one festival (it is very strange) that it *celebrates* because a *men* *taked* fire the Parliament 100 years ago (X doesn't explain *me* very well). He *said me* that he hates school but his school is very very big and he stays *here* with his friends. (...)

En lo que respecta al uso de los tiempos verbales y, en concreto, la utilización u omisión del morfema de la tercera persona del singular del presente simple, veinte alumnos (32,25%) lo emplean de forma incorrecta, aunque se observa que sus textos han mejorado en cuanto a extensión y coherencia, como se ilustra en el siguiente ejemplo tomados de las dos pruebas realizadas por e91:

My friend is X. He always *write me*. He *has got* 16 years old. He *live* in *Londres* with *her* parents and *her* sister. He *go at school for week* and *the weekend*, he *go with friends a party*.

My penfriend is X. I don't remember his surname now. He told me that his school is very big and it *had a* football, tennis and basketball *pitches*. He plays football at the weekend because he *studied to week*. In other letter, he *said me* that he *finish* his classes in one month. He *goes to* his parents and his brother to Scotland *on* September.

Los pronombres personales y los adjetivos y pronombres posesivos son usados de forma adecuada por este grupo de discentes y algunos son capaces de producir textos coherentes y estructurados, con información relevante y sin ningún error léxico o gramatical:

My e-tandem partner is X, she's from Bulgaria but she's studying at Lancing. She's 18, so this is her last year there and she wants to enjoy it maximum. She told me about some festivals in England like Halloween and Guy Fawkes' Day. Her school is big, it has lots of places where you can play several sports. At Christmas she received lots of presents. She celebrated New Year's Eve at a friend's house and then, they went to a pub. Her birthday is the first of January so that midnight she celebrated her birthday too. In April she went to Bulgaria and she saw a football match. In summer, I think she is going to Bulgaria again to visit her family.

My e-tandem partner is X, he is eighteen years old and he lives in Brighton with his mother but he usually sleeps at school during the week. He has one older brother who is studying French and Spanish at university. He told me some interesting facts about Halloween (it is the same as in Spain) and St Guy Fawkes' Day. He didn't tell me anything about England but I've visited it so I know what *is it* like. It has got lots of fields and it rained a lot. The school is really big, it has an enormous chapel and lots of fields with tennis, football, basketball and cricket courts. It's an old building, it's very nice but the rooms are too small. X's room is one of the largest rooms *of* the school. X usually goes abroad on holidays, he went to Portugal and Sri Lanka some years ago, and he has planned with his friends to come to Spain again in summer, he really enjoyed Spain.

El cuestionario de evaluación continua con la tendencia positiva manifestada en la segunda prueba, puesto que tan sólo e67 deja las cuestiones en blanco, e71 no contesta a lo que se pregunta, mientras que e50 continúa con la tónica marcada durante todo el estudio lo que hace que su respuesta contenga numerosas incorrecciones:

- a) Your e-tandem partner—she *has* 16 years, she lives at school
- b) Festivals in England. halloween
- c) Holidays,

Sin embargo, estudiantes como e47, e49, e57 y e58 que habían tenido dificultades a lo largo del estudio manifiestan una mejoría con respecto a las pruebas anteriores, a pesar de que sus respuestas sean breves y contengan errores léxicos y gramaticales. Así, e58 escribe:

- a) Your e-tandem→ her name is Sarah she lives she *has got* 15 years old and she goes to lancing college and she lives in Fedminton
- b) Festivals in England→
- c) Holidays→she *going to* go to Cuba for two weeks

E47 que había sufrido un retroceso en la segunda prueba contesta de forma adecuada tal como ilustra el ejemplo:

- a) Your e-tandem partner .I learn that my partner likes playing football, going to cinema, going out *in the* night....He is crazy.
- b) Festivals in England .I learn that there are Ø lot of festivals in England, Halloween is a very important festival. It is very funny.
- c) Holidays. I learn that they there are two holidays (Christmas and summer).*On* holidays my partner stays *whit* his family.

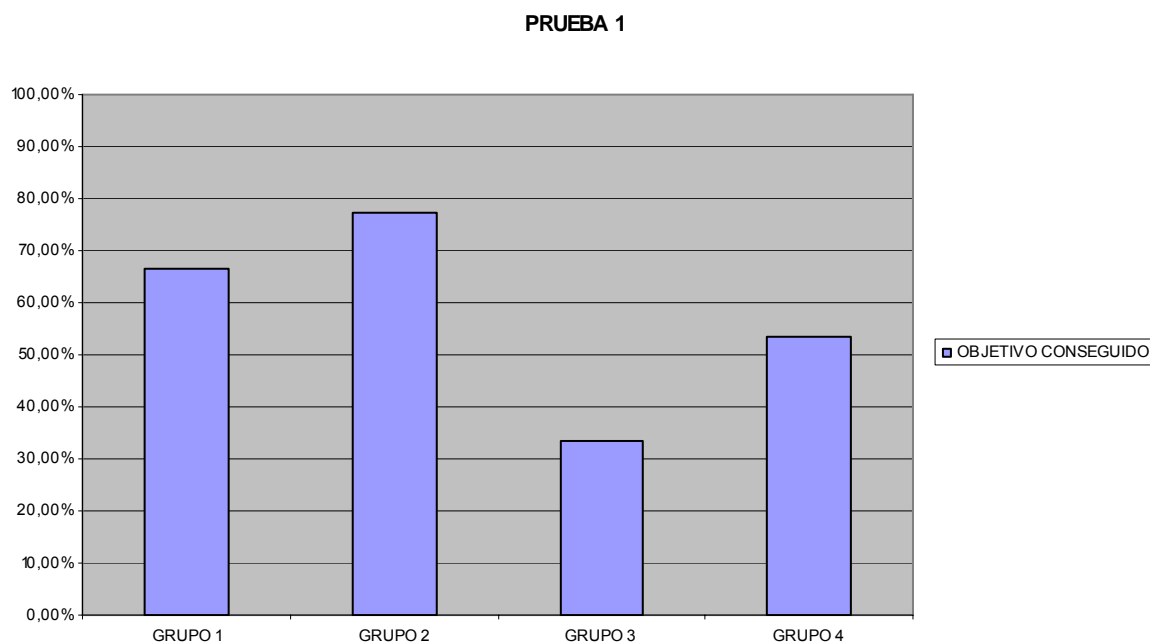
Por tanto, parece que la experiencia ha resultado positiva y provechosa para el alumnado participante, puesto que la mayoría ha conseguido mejorar sus producciones en lengua inglesa y así cumplir con los indicadores fijados en el primer objetivo de nuestro estudio.

Antes de concluir con nuestra alusión al grado de cumplimiento del primer objetivo y como conclusión al mismo, dedicaremos el siguiente apartado a comparar los resultados obtenidos por los cuatro grupos de estudiantes analizados.

4.1.3. Conclusiones

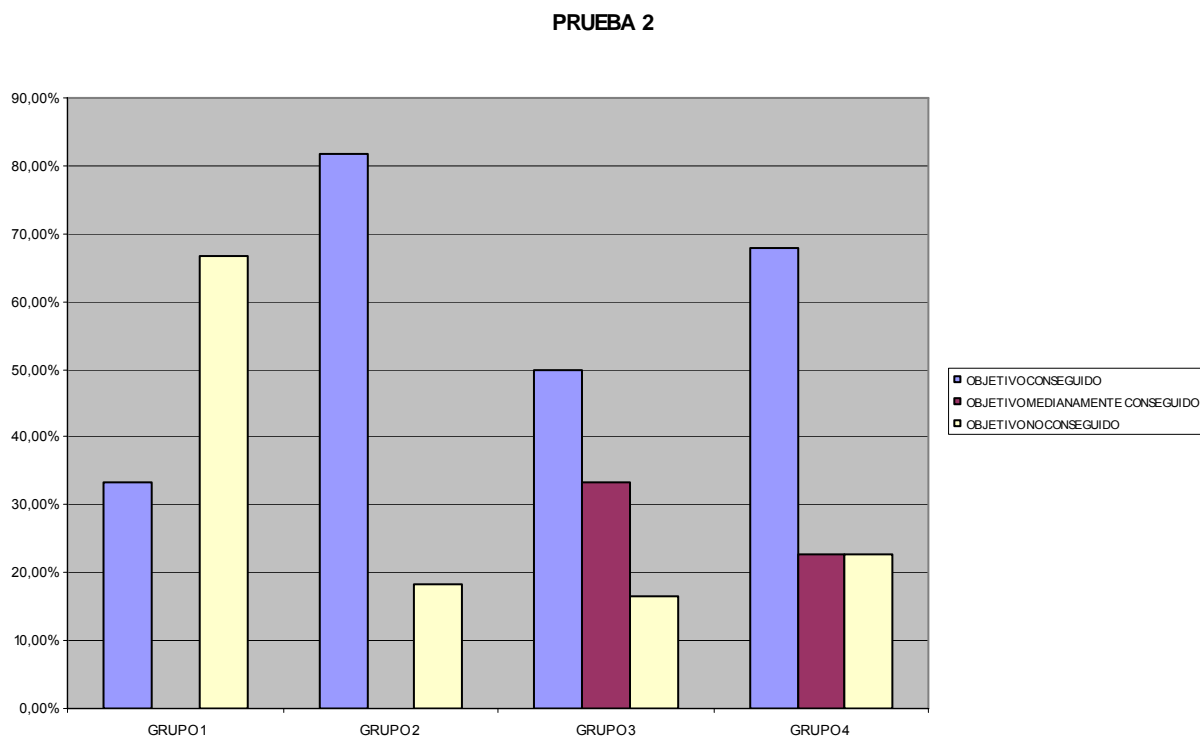
Al comparar los resultados de los cuatro grupos de informantes analizados en nuestro estudio, se observa que en la primera prueba el grado de consecución logrado por los informantes del grupo 1 es del 66,7%, en el caso del grupo 3 del 33,33%, en el grupo 2 el índice porcentual asciende hasta el 77,27% y en el grupo 4 alcanza el 53,5%. Por tanto, parece que los alumnos de los grupos estudiados durante el curso 2003-2004 muestran un mayor grado de consecución del objetivo que los informantes de los grupos 3 y 4. Sin embargo, tal como se puede comprobar a partir de los porcentajes mostrados en el gráfico 1, no hay diferencias significativas entre tres de los cuatro grupos, ya que se mueven entre el 77,27% obtenido por el grupo 2 formado por alumnos del grupo ordinario y el 54,5% conseguido por el grupo 4 con lo que el e-mail tándem se muestra como una metodología adecuada para mejorar las producciones en la L2 con independencia de que los alumnos pertenezcan a un grupo ordinario o al grupo de diversificación.

Gráfico 1



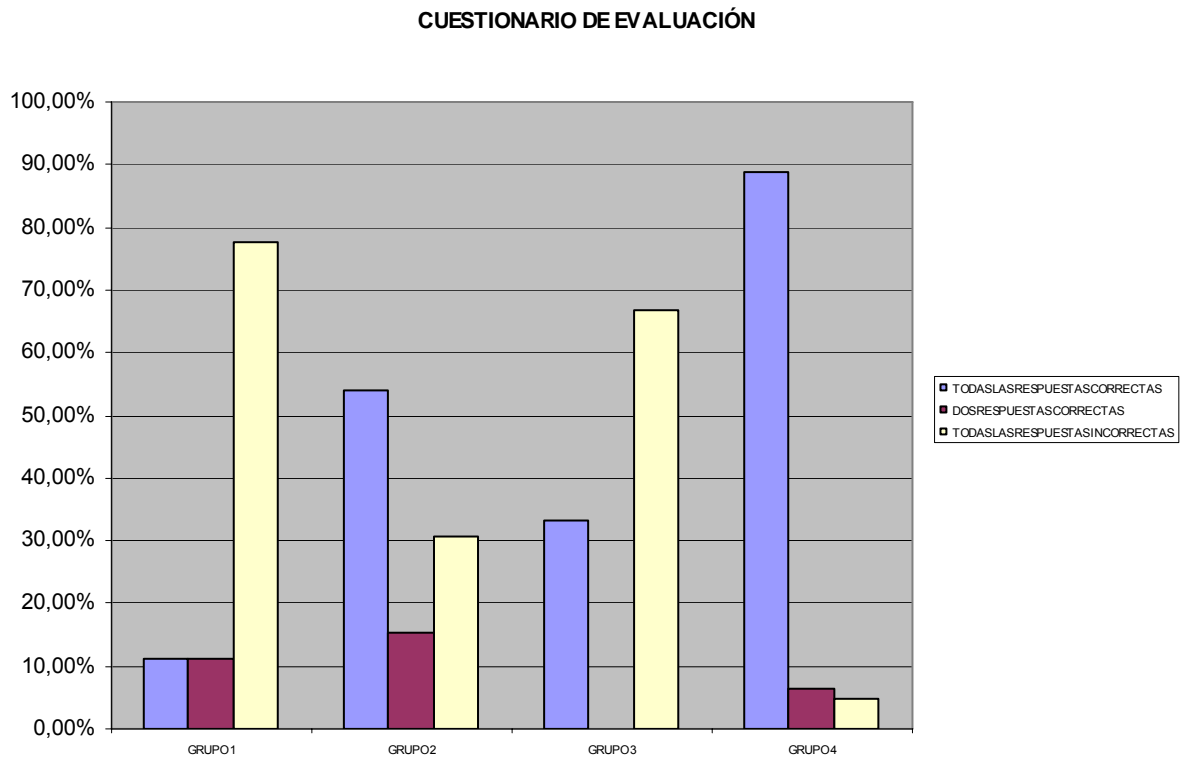
En lo que respecta a la segunda prueba (gráfico 2), los informantes de los grupos 2, 3 y 4 manifiestan una mejora significativa, puesto que los índices porcentuales experimentan un ascenso. Así, el grupo dos alcanza el 81,81%, el tres asciende hasta el 50% y el grupo 4 llega al 67,75%, al tiempo que se produce una mejoría en los textos redactados, aunque algunos cometan incorrecciones léxicas o gramaticales. Por el contrario, en el grupo 1, se produce la situación inversa, ya que tiene lugar un descenso en el índice porcentual pasando del 66,7% al 33,3%.

Gráfico 2



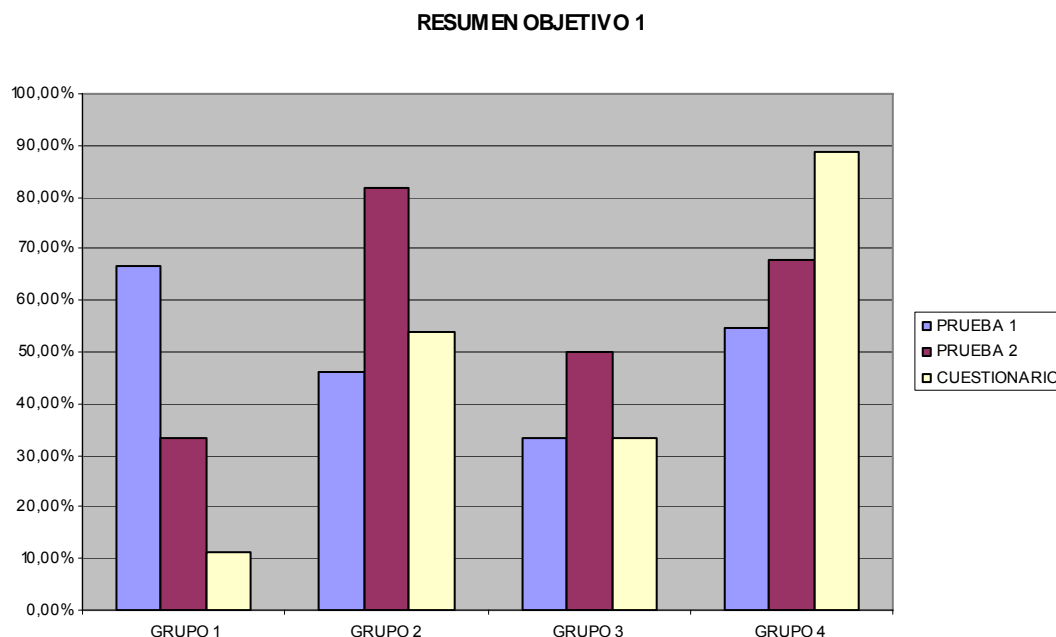
En el cuestionario de evaluación (gráfico 3), los grupos 1, 2 y 3 manifiestan un retroceso con respecto a las dos pruebas anteriores con índices porcentuales que oscilan entre el 22,22% (grupo 1), el 33,33% (grupo 3) y el 53,84% (grupo 2). Además, como refleja el gráfico 3, se observa que algunos alumnos del grupo ordinario, alcanzan un estado intermedio, puesto que responden adecuadamente a dos de los indicadores medidos en el citado cuestionario, mientras que esta situación no se produce en los integrantes del grupo de Diversificación. Por último, es revelador el comportamiento de los miembros del grupo 4, ya que mejoran significativamente sus producciones en la lengua meta alcanzando un índice porcentual del 88,72%.

Gráfico 3



Si analizamos en conjunto las tres pruebas utilizadas para medir el primer objetivo experimental de nuestro estudio (gráfico 4), podemos concluir que las diferencias entre los grupos 2, 3 y 4 no son muy acusadas salvo en el cuestionario de evaluación donde el grado de consecución del objetivo es superior en los grupos 2 y 4, siendo significativas las diferencias entre el grupo 1 y el resto de los grupos en la segunda prueba y el cuestionario de evaluación.

Gráfico 4



Para intentar ahondar en las posibles causas que hacen que los discentes obtengan estos resultados se puede tener en cuenta el concepto de motivación, a pesar de no ser uno de los objetivos de nuestro estudio. Su definición ha sido motivo de controversia en el campo de la enseñanza de lenguas desde hace varias décadas y no se ha llegado a una definición exacta del mismo (Gardner y Lambert 1959, Rivers y Temperley 1978, Rivers, 1981, Dörnyei 1994a y b, Oxford 1994, Ur 1996, Ushioda 1996 y Valdeón 2000). Al tratarse de un término tan abstracto, Ur prefiere “think in terms of the “motivated” learner: one who is willing or eager to invest effort in learning activities and to progress” (1996: 274). Aceptando esta aproximación al concepto, los investigadores del campo han definido diversas subcategorías dentro de la motivación. Así, Gardner y Lambert distinguen entre motivación instrumental e integradora (1959: 266-72). En la motivación instrumental la lengua se utiliza para unos fines específicos (por ejemplo cuando el aprendiz la necesita para poder superar la asignatura de inglés en la E.S.O.), mientras que en la motivación integradora, la motivación viene dada por la necesidad de dominar la

lengua meta para poder ser parte activa del país extranjero en el que reside el aprendiz y, poder, así, integrarse en el mismo.

En el caso de los participantes en nuestro estudio, la motivación integradora no es muy relevante, aunque algunos de los discentes, como reflejan en el cuestionario de evaluación, consideran la lengua inglesa como el idioma que les puede permitir ponerse en contacto con otros iguales cuando se enfrenten a la vida laboral. Por el contrario, la motivación instrumental es muy importante a este nivel, puesto que el principal objetivo de los alumnos de cuarto de E.S.O. es obtener el título de Graduado en Educación Secundaria, y para ello deben ser evaluados positivamente en el idioma extranjero.

Este acercamiento al concepto de motivación de Gardner y Lambert ha sido puesto en tela de juicio por diversos investigadores. Así, Giles y Byrne (1982) y Crookes y Schmidt (1991) entienden que dicho término no debe abordarse únicamente desde el punto de vista de la psicología, sino que también han de tenerse en cuenta otros factores que desempeñan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Dörnyei (1994a) intenta integrar los hallazgos de investigaciones anteriores dentro de una teoría que engloba el aprendizaje de la L2 dentro de su contexto social (*socially-orientated theory of L2 learning*). Para lograr este objetivo retoma las tesis de Oxford y Shearin (1994) y aboga por la incorporación de los diarios de aprendizaje en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El debate ha continuado en la última década (Gardner y Tremblay 1994, Oxford 1994, Dörnyei 1994b, Ur 1996 y Ushioda 1996) introduciendo en el mismo la alusión a dos nuevos tipos de motivación intrínseca y extrínseca, que pueden resultar muy útiles para el profesorado. Ur (1996: 276) y Ushioda (1996) afirman que la motivación intrínseca está relacionada con la necesidad que tiene el discente en involucrarse en su propio proceso de aprendizaje, así como el atractivo que plantee la actividad para el alumnado (Williams y Burden 1997), mientras que la motivación extrínseca depende de factores externos como la capacidad que tenga el profesorado para suscitar en sus discípulos el interés por la

lengua extranjera o cualquier otro incentivo que pueda influir en el aprendiz, por ejemplo la calificación final del trimestre (Williams y Burden 1997). Van Els *et al.* asocian la motivación intrínseca con el éxito a largo plazo y la motivación extrínseca con el éxito a corto plazo (1977: 117).

Por último, Brown defiende otra aproximación a este concepto distinguiendo entre “*global, situational and task motivation*” (1987). La motivación global implica el interés del alumno por su proceso de aprendizaje. El segundo tipo (*situational motivation*) se encuentra estrechamente ligado con las condiciones en las que tiene lugar el aprendizaje, mientras que el tercer tipo de motivación apuntado por Brown se relaciona con el interés que posee la tarea en sí misma.

Teniendo en cuenta las características del alumnado participante, podríamos interpretar los resultados obtenidos en el primer objetivo de nuestro estudio desde los enfoques defendidos por Gardner y Lambert 1959, Brown 1987, Ur 1996, Ushioda 1996 y Williams y Burden 1997.

Desde el punto de vista de la motivación instrumental (Gardner y Lambert 1959), se observa que en la mayoría de los alumnos del grupo 1 se produce un desinterés progresivo por la asignatura, lo que lleva a que sus producciones en la lengua meta empeoren a medida que avanza el estudio. Por el contrario, los tres grupos restantes muestran la tendencia opuesta por lo que sus resultados mejoran a medida que avanza el estudio, salvo en el cuestionario de evaluación donde se produce un ligero retroceso.

Si se retoman los resultados, desde el prisma de la motivación intrínseca y extrínseca (Ur 1996, Ushioda 1996 y Williams y Burden 1997), en un primer momento, los alumnos del grupo 1 se sienten atraídos por la tarea, ya que les resulta novedosa el entrar en contacto directo con alumnos de su misma edad que, a su vez, son hablantes nativos de la lengua que aprenden (motivación extrínseca) pero a medida que consideran las actividades como una parte más de la asignatura se convierte en rutina y, con ello, su interés disminuye y los resultados empeoran con lo que no son capaces de motivarse intrínsecamente.

Esta argumentación, se sustenta además con su propia respuesta a la pregunta del cuestionario de evaluación “What effect has the e-tandem had on your motivation to learn English?” a la que tres alumnos no responden, dos afirman que no les motivó mucho, dos que les ayudó a comunicarse en inglés y dos que les motivó bastante. Estos dos últimos discentes resultan ser los informantes e8 y e9 que son lo que mantienen un buen nivel de rendimiento durante todo el estudio y que son los únicos miembros del grupo 1 que se podría afirmar que están motivados intrínseca y extrínsecamente.

En cambio, los alumnos de los grupos 2, 3 y 4 (gráficos 5 y 6) están motivados tanto extrínsecamente, por las características de las actividades a realizar, como intrínsecamente como ellos reconocen en el cuestionario, ya que el 67,07% de los integrantes de estos tres grupos consideran que su motivación ha mejorado, mientras que el 29,27% considera que su motivación no se ha visto afectada. Dentro de este grupo, seis alumnos reconocen que su motivación no ha sufrido cambio alguno porque el inglés no les gusta y sigue sin gustarles, cinco consideran que ya estaban suficientemente motivados antes de la experiencia en tándem, mientras que los nueve restantes no dan razón alguna.

Estos datos nos llevan a pensar que existe una correlación entre el grado de motivación y la mejora en las producciones escritas en la L2, puesto que un alumno intrínseca y extrínsecamente motivado obtiene mejores resultados que otro que sólo esté extrínsecamente motivado.

Gráfico 5

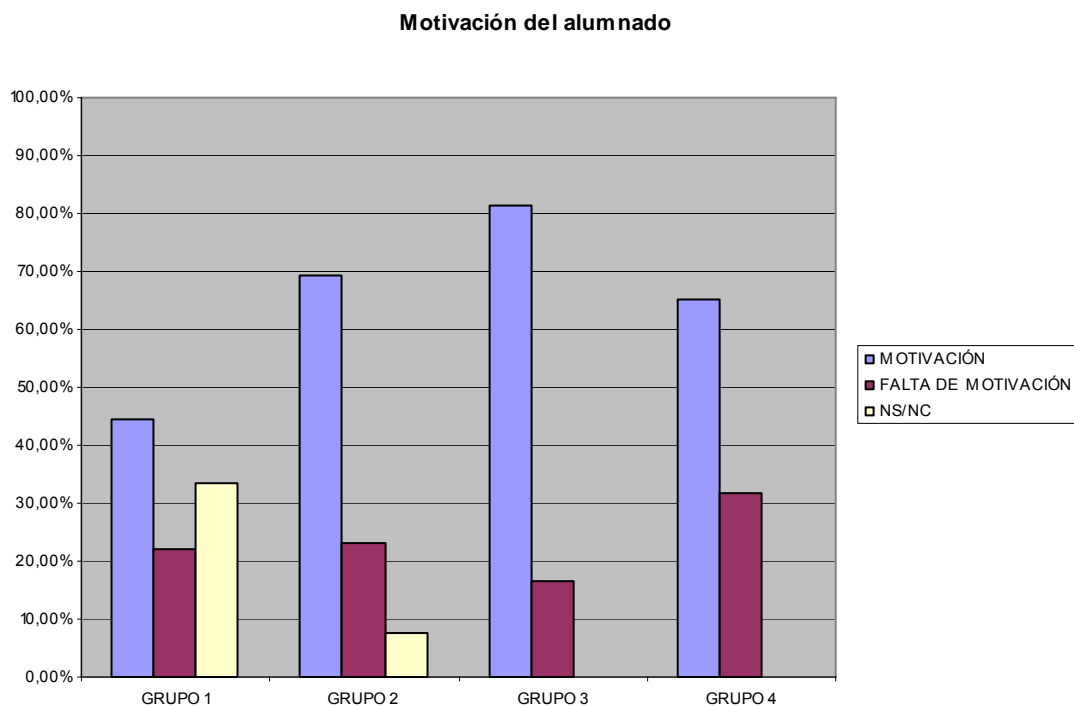
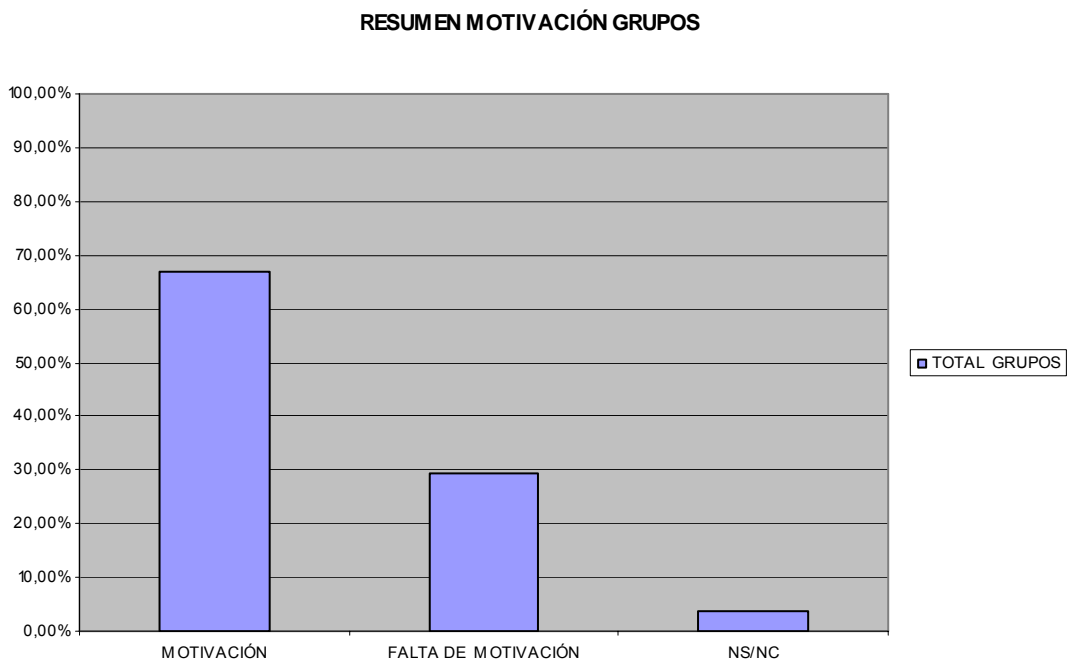


Gráfico 6



Una vez hemos abordado el primer objetivo, dedicaremos el siguiente apartado a evaluar el grado de consecución del segundo objetivo de nuestro estudio en los cuatro grupos de informantes analizados en el mismo.

4.2. Grado de consecución del objetivo 2

En lo que respecta al grado de cumplimiento del principio de reciprocidad debemos tener en cuenta dos aspectos claves como son, en primer lugar, aprender del modelo del compañero para lo que resulta imprescindible emplear la lengua nativa (español) en la misma proporción que la lengua meta (inglés) de modo que la pareja tándem tenga siempre la referencia de la lengua que aprende a partir de lo escrito por su compañero y, por otro lado, comprobar si los participantes se corrigen los errores entre sí (Glässman y Calvert 2001; Brammerts y Calvert 2003).

Para medir este objetivo, tal como se apuntó en el apartado 3.3.2, se eligieron tres mensajes de cada uno de los discentes que coinciden con el inicio del estudio (octubre de 2003/2004), el punto intermedio del mismo (enero de 2004/2005) y su parte final (marzo 2004/mayo 2005). Los temas tratados se corresponden con el mensaje de saludo e introducción, las fiestas/colegio y las expresiones coloquiales/vacaciones.

Para analizar los resultados obtenidos seguiremos la estructura empleada en el objetivo uno, de tal manera que se expondrán los datos recogidos en cada grupo, comparando a los grupos uno y tres y dos y cuatro entre sí, para concluir con una visión global de los cuatro grupos estudiados.

4.2.1. Grado de consecución del objetivo 2 en los grupos 1 y 3

En el mensaje de introducción, los alumnos del grupo 1, a excepción del informante e2 que elabora su texto íntegramente en inglés, escriben sus mensajes empleando las dos lenguas con lo que se cumple satisfactoriamente con la primera parte de nuestro objetivo, tal como ilustra el siguiente ejemplo de los discentes e3 y e5:

Hello X!
I'm fine and you? And X... In the summer Ø go to Mexico *whit* my friends.
Drinking tekila, vodka... and *very, very* happy.
La carta que me mandas está perfecta y no tienes ningún fallo. ¿Tenéis ganas de volver a Oviedo? ¿Lo pasaste bien en tus vacaciones?
Espero que nos veamos pronto. Besos X

Hello X. How are you?
My name is X. I am sixteen years old. I have got one brother. I live in Oviedo.
My summer *very good*. My favourite *sport is* tennis, basketball and football.
My favourite music *is* techno and pop, my favourite food *is a* pizza and hamburgers. My *address the e-mail is* Espero que me contestes muy pronto a todas mis preguntas X.
¿Vives en el colegio?
¿Qué haces en tu tiempo libre?
¿Cuál es tu dirección de e-mail?
¿Qué has hecho en verano?

X

Todos los alumnos del grupo 3 emplean las dos lenguas en su interacción telemática, dando lugar a textos como:

Hello X!!!
How are you??? in this moment I am in class.
My name is X and I'm seventeen years old. I live in Oviedo, Oviedo is a small city but it is very beautiful.
I don't study very well.
I haven't got any brothers or sisters, all is for me jaja.

Soy morena y tengo los ojos verdes. ¿Tú de donde eres? ¿Dónde vives? Lo que más me gusta es jugar al fútbol, juego en un equipo femenino y me lo paso muy bien.
On Tuesday I go to Tailandia with the Spanish National *team of football*, and I don't come to school in 20 days. Ah! I am the goalkeeper...
Escribes muy bien el español, y no tienes ningún error.
Bye!!! X

Hello X:

My name is X, I'm seventeen years old.

I live in Oviedo the capital of Asturias in the north of Spain, and I study in a school, Dominicas.

My hair is long and my eyes is green.

I have a older sister she is twenty-seven years old.

Me gusta mucho salir con mis amigos y amigas de fiesta, también me gusta bailar es una de mis aficiones ¿que aficiones te gustan a ti?

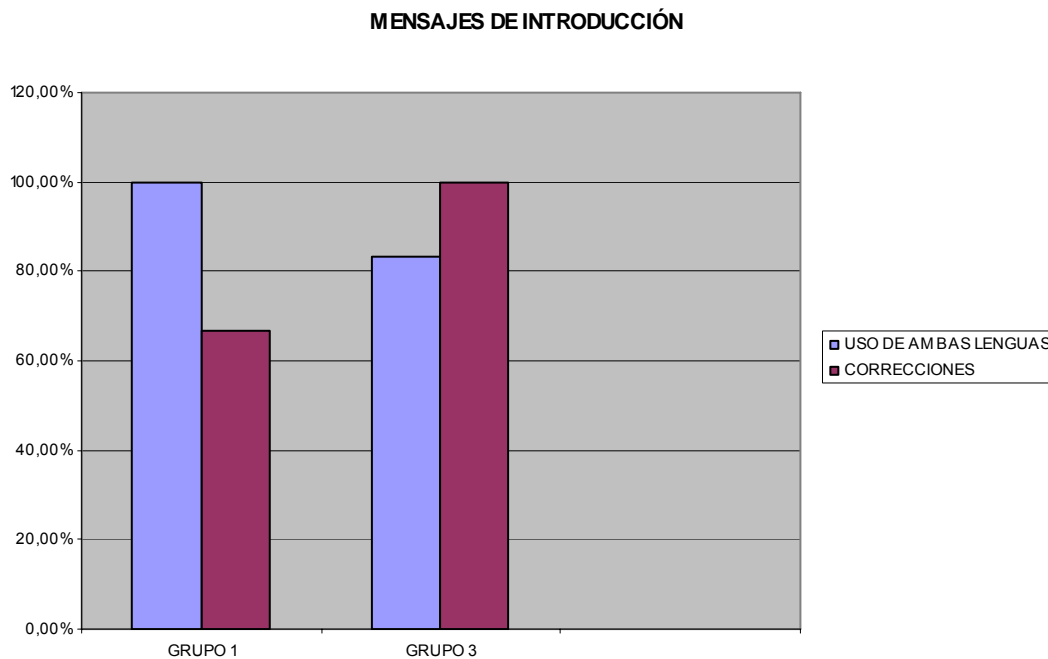
Yo solo tengo un perro pequeño que se llama X, es muy simpático y bonito.

Tu carta esta bastante bien, pero tienes algunos fallos como por ejemplo bibo que es con "V" las dos, la palabra llamar esta también mal escrita es se llama, también tienes mal la palabra cobayo que es cobaya, dos hurones porque es plural.

BESOS Y SALUDOS.

En cuanto a las correcciones de los mensajes del compañero, tres integrantes del grupo 1 (e5, e6 y e7) no hacen comentario alguno a las equivocaciones de sus compañeros, por el contrario en el grupo 3 todos los alumnos corrigen los errores de su pareja, tal como se pone de manifiesto en los ejemplos citados anteriormente, con lo que cumplen con las dos condiciones del objetivo. Por tanto, se da un mayor grado de cumplimiento del principio de reciprocidad en los alumnos del grupo 3:

Gráfico 7



En lo que a los mensajes elaborados por los alumnos de ambos grupos en la mitad del estudio respecta (las fiestas en el caso del grupo 1 y el colegio en el grupo 3), se constata que todos los discentes, salvo el informante e5, son capaces de elaborar textos utilizando las dos lenguas con lo que la primera parte del principio de reciprocidad se cumple, tal como se muestra en los ejemplos siguientes, tomados de los informantes e4, e8, e26 y e27:

Hola X:

En Oviedo hay muchas fiestas como por ejemplo la de navidad, el carnaval, duran poco pero la gente aprovecha mucho para salir a divertirse.

The celebration I like is S. Mateo *theon of sn*. It lasts 15-20 days. All the people go *very well* in these celebrations and *leave much* at night. In these celebrations there are many performances.

¿Qué tipo de fiestas hay en Inglaterra?

¿Con quién pasas las fiestas?

¿Duran mucho vuestras fiestas?

¿Qué hacéis en las fiestas tus amigos y tú?

¿En Inglaterra es fiesta carnaval?

X

Hola X: How are you? I am *good*. My Christmas *are* very good. I *were for* my family. In my Christmas Eve I *were in a house of the mother my father* and New *eyer eve*, I *were in a house of the mother of my mother*. ¿Me encantaría saber cómo celebráis la Navidad y el Año Nuevo en Inglaterra? Yo voy de vacaciones a Tazones que según dicen es el pueblo donde desembarcó Carlos V que era nieto de los Reyes Católicos cuando vino a tomar posesión del Reino de España a la muerte de su abuelo Fernando el Católico. El 16 de julio, como en todos los puertos marineros celebramos la fiesta de la virgen del Carmen que es la patrona de los marineros con una misa y procesión por el pueblo y cuando llegamos al puerto bendecimos el mar. (...)

¿Cuál es tu fiesta favorita y cuándo la celebras?

Escríbeme pronto. BESOS

Hi X, how are you?

Here now *are* snowing! But it *no cover* the floor.

Now I talk you about Dominicas school. This school isn't very big; it *have got two patios, but small size*. The building is old, 80 years. *The colour in the front is green and clearly green. In school study's 1700/1800 children*.

The building has got 4 *plants witch* a lot of classes. En la planta baja está: infantil, Administración, salón de actos y la capilla. En la primera planta está la ESO (primer ciclo de secundaria), la biblioteca y el comedor. En la segunda planta está el segundo ciclo de la ESO, dirección y Diver. En la tercera planta, primaria. En la cuarta planta, aula taller de tecnología, música, cocina, y orientación.

Hello X:

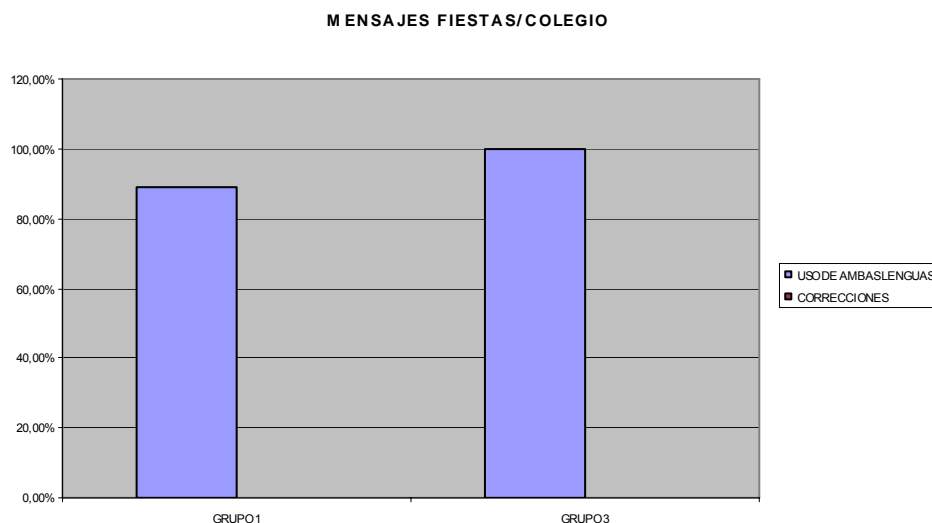
Hoy te voy a hablar de mi colegio por que me lo obliga mi profesor Sr. X, bueno el colegio esta situado el centro de Oviedo, tiene un patio grande, dos salas de informática, un taller de Química, unas cuantas clases, también tenemos algunas fiestas del colegio, también es algo antiguo, es pequeño en comparación al vuestro en definitiva es mejor que lo veáis en persona.

X for the next time that you send something to me I would like that you *told* something *me* of your school: *whatever* you are in the school, *that* classes you have, if you are in the school or *no*, *good and other things internal that seem interesting to tell me good then nothing you until we become to write.*

Adiós, *Goodbuy.*

El problema se plantea a la hora de realizar las correcciones a los mensajes de la pareja, puesto que ninguno de los pertenecientes a estos dos grupos corrige o hace referencia alguna al texto elaborado con anterioridad por su compañero. Cabe destacar en este punto que los citados mensajes contienen pocos errores tanto de forma como de contenido, pero resulta llamativo que no se haga mención alguna a los mismos. Se produce una situación similar con las correcciones a los mensajes de los aprendices españoles ya que los alumnos ingleses tampoco realizan comentario alguno a pesar de la insistencia de los profesores respectivos en la importancia del tratamiento del error en el aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera. Teniendo en cuenta las dos vertientes del principio de reciprocidad, el gráfico 8 resume lo expresado para el segundo mensaje:

Gráfico 8



En el último tema analizado en este estudio (expresiones coloquiales/vacaciones) nos encontramos con una situación distinta a la antes descrita, puesto que cinco informantes del grupo 1 (e1, e4, e5, e6 y e7) se valen únicamente del español en su interacción comunicativa. Así, 1 escribe:

Hola X:
Yo estoy muy bien y tú ¿?
Pues nosotros carnaval lo celebramos la última semana de febrero y toda la gente se disfraza. Vaya suerte que tienes al celebrar halloween porque aquí no se celebra y nos gustaría mucho que se hiciera.
Me gustaría saber cómo se dice carnaval en inglés aquí dura dos o tres días dur apoco y lo pasamos genial.
¿Cómo llamas a una persona que está a tu lado y no para de hablar? Aquí la llamamos baras.
¿Cómo llamas a una persona que al hablar dice cosas muy exageradas? Aquí la llamamos enchutada? (...)
Un beso

Por tanto, únicamente e2, e3, e8 y e9 recurren a ambas lenguas, dando lugar a mensajes como el escrito por e3:

Hello X.

Today X has *sent* us of a free subject or colloquial words

Speak.

No se mucho que poder contarte por que no se me ocurre nada; en mi tiempo libre suelo salir con mis amigos a tomar unas copas y a pasar unas risas.

¿Como dirias tu estas frases en ingles?

Salir de copas, de risas.....

What are you doing in your free time?

Besos

En el caso del grupo 3, todos sus integrantes manejan español e inglés en sus textos, así e25 elabora el texto siguiente:

Hello X

How are you? I'm fun. I don't know that I going to do on holidays. This year I don't have to train in July, the other year yes, but in August I *became* to train with my team.

In July I think that I will go to the beach, swimming-*poll*, etc. and I will go to the parties.

Yo estuve en Thailandia jugando al fútbol con la Selección Española y me gustó mucho ese país, me gustó conocer diferentes culturas.

Espero que disfrutes de tus vacaciones. Te mando mi MSN que se me olvidaba, agrégame si quieres.

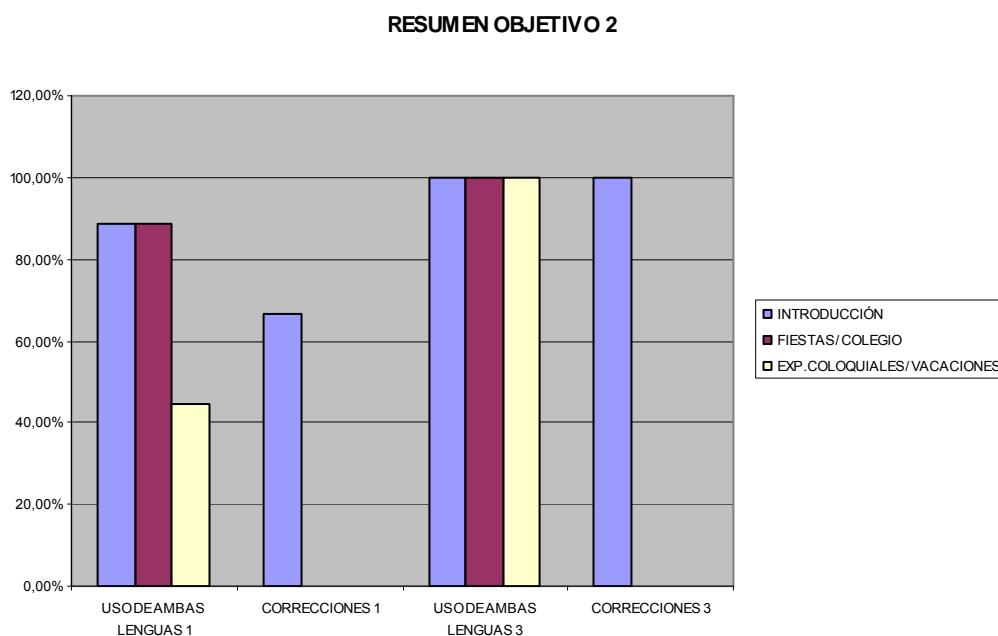
Bye,

Como se observa en todos los ejemplos mostrados, ninguno de los alumnos pertenecientes a los grupos de diversificación corrige los errores de sus parejas, tal como ocurría en mensaje relativo a las fiestas, con lo cual ninguno de los participantes cumpliría en su totalidad con el principio de reciprocidad.

En resumen, podríamos concluir que los alumnos del grupo 1 mantienen la línea descendente que ha sido su tónica desde el primer objetivo, puesto que en el primer e-mail tomado como referencia el 88,8% de los alumnos empleaba las dos lenguas en sus interacciones y el 66,6% corregían y comentaban las equivocaciones de sus parejas, mientras que en el último texto tomado analizado el 44,4% recurre a ambas lenguas en su interacción, siendo su lengua materna la predominante y ninguno de ellos hace alusión alguna a los fallos de su pareja. Por el contrario, todos

los integrantes del grupo 3 emplean la lengua materna y la meta en los tres textos tomados como referencia con lo que siempre son un modelo para el aprendizaje del compañero. Sin embargo, se produce un descenso significativo en las correcciones de los mensajes recibidos, ya que en el primer e-mail los seis miembros del grupo corrigen y comentan los textos del compañero, mientras que en los dos últimos ninguno de sus integrantes hace referencia alguna a las faltas o errores del compañero, tal como representa el gráfico 9

Gráfico 9



4.2.2. Grado de consecución del objetivo 2 en los grupos 2 y 4

En el primer mensaje analizado, la mayoría de los alumnos del grupo 2 utilizan ambas lenguas en sus textos, elaborando e-mails como:

¡Hola X!
 He leído tu carta y está muy bien escrita, con casi ningún fallo, la mía tendrá muchos más, no te preocupes.
 I'm X, I am 15 years old. How are you? I am fine. I live in Oviedo in the north of Spain, the *weather* here isn't good but it's ok. My hair is long and brown, and my eyes are brown too. *On weekend*, I like go out with my friends to a

disco and I like sports like football. I'm from Real Madrid (Beckham is here, but I like Casillas). I have a older sister and her name is X. Ah! My birthday is on *april* the 21st.

¿Qué tal estás?

¿Tienes messenger? El mío es X.

¿Tienes hermanos?

¿Tienes novia?

¿A dónde te gusta ir los fines de semana?

Escribe pronto, besos!

Sin embargo, tres informantes (e13, e16 y e17) no cumplen con la condición primera de este objetivo, puesto que redactan sus textos íntegramente en inglés. Así, e16 escribe:

Hello X!

My name is X. I live in Oviedo (Asturias, north of Spain). I'm 15 years old and my birthday is 28 September. I like listening Ø Spanish Hip-Hop! On the weekend I like going to Ø disco with my friends. I like doing Snowboard and playing football! I hate F-C Barcelona! I've got a sister, her name is X, she's 17 years old.

Bye!

Los alumnos del grupo 4, salvo en el caso de e58, usan en la misma proporción ambas lenguas, como se muestra en los ejemplos siguientes:

Dear X,

Hello! My name is X but my friends call me X. I'm 15 years old. I'm an only child. My father works in a restaurant and my mother in a cake shop. We live with my grandmother in the centre of the Oviedo.

I study 4^oE.S.O. in the school Dulce Nombre De Jesús.

In my free time I usually read or watch TV.

PARTE EN ESPAÑOL:

Mis deportes *favoKritos* son el baloncesto y montar en mi caballo que se llama X. También tengo un gato de color gris muy cariñoso que se llama X
¿Tienes alguna mascota? A mi me encantan los gatos y los perros sobre todo cuando son pequeños porque son encantadores.

Me gusta salir con mis mejores amigas que son... vamos al cine o a la discoteca. Mis amigas son muy simpáticas y agradables y me lo paso genial con ellas.

HASTA PRONTO

Hi X! My name is X but I prefer X. I'm 15 years old and I live in Oviedo in the north of Spain. What's the meaning of 'highlights'?

I've got a sister called X and she's 10 years old. My mother's name is X and my father's name is X. I've got a dog. At school I study lots of subjects like Maths, English, French, Spanish, Sciences... and my favourite one is *Physical Education*.

Juego en un equipo de baloncesto, me gusta escuchar música sobre todo Busted (espero que los conozcas) y me encanta comer chocolate. Pero lo que más me gusta de todo es salir los sábados con mis amigos/as al cine o a la discoteca.

Espero tu respuesta. Hasta luego. Por cierto, es cariñosos no cariños, y domésticos lleva tilde, el resto está muy bien.

Besos xxx

Por tanto, el grado de consecución de la primera parte del objetivo es superior en el grupo 4, puesto que si aplicamos índices porcentuales el 98,41% de sus miembros se sirve de ambas lenguas en sus textos, mientras que en el grupo 2 el porcentaje desciende hasta el 76,92%.

En el caso de las correcciones del mensaje del compañero, tan sólo cinco informantes del grupo 2 (e14, e15, e18, e19 y e21) corrigen las misivas de sus parejas. Así, el alumno e14 escribe:

Hi! I'm X and I'm 14 but I'll be 15 the 26th October. I live in a city in the North of Spain, and I study in a school called "Dulce Nombre de Jesús". My favourite sport is basketball, but I like other sports too, like volleyball, football and tennis. I don't play in a team because I haven't got enough time for it.

Yo estudio matemáticas, biología, química, lengua, inglés y francés. Me encantan los idiomas ¿y a ti?

A mí también me gusta mucho la música, especialmente el pop.

Tu carta sólo tenía estos fallos:

1. Estudio el inglés ,el español... a colegio Estudio inglés, español ... en el colegio

2. Aprendo a tocar la guitarra también, pero no estoy muy bueno ahora. Aprendo a tocar también la guitarra, pero no soy muy bueno ahora.

Where do you live?

When is your birthday?

X

El grupo 4 tiene un comportamiento similar, puesto que 31 discentes no corrigen los errores de sus compañeros, si bien e53 y e67 aluden a que su español debe mejorar, al afirmar: "¡tienes muchos errores!" Sin embargo, resulta digno de mención el método de corrección usado por algunos de los participantes en el estudio. Así, e57 envía el texto a su pareja corregido íntegramente utilizando mayúsculas para indicar los errores:

Corrections of your letter:

Tengo un padre, unA madre y una hermana. Mi padre SE llama X, mi madre SE llama X y mi hermana SE llama X. Mi padre es un ingeniero. Normalmente, mi familia Y YO vamos AL zoológico o AL parque de atracciones temático durante vacaciones. Vamos A la bolera también. A nosotros NOS GUSTA la bolera porque es fantástica.

E51, e56, e60, e66, e87 y e88 hacen alusión a la calidad del mensaje escrito en español y explican las faltas cometidas de forma contextualizada, dando lugar a comentarios como el que se menciona a continuación tomado de e56:

Tu español es bastante bueno. Tus errores son: en “mi hermanastros” tienes que guardar concordancia, “mis hermanastros”; en “Mi madre es una profesora al colegio en el ciudad de Chichester” debes cambiar “ Mi madre es una profesora del colegio de la ciudad de Chichester”; en “Mi padre, es dueño de un bar” no debes separar el sujeto del predicado, es decir, sin coma.

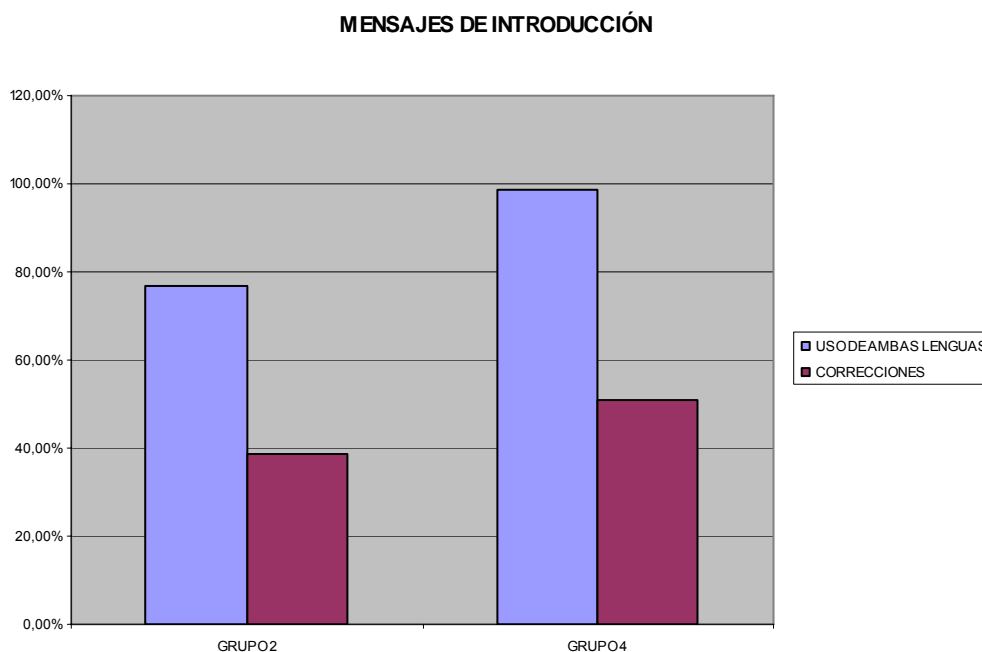
E88 prefiere realizar las aclaraciones en inglés y escribe:

Your Spanish isn't bad. Here are your most important *faults*:

- When you said “Ayuda me con mis deberes de español” you are talking about your brother, so you must say “Me ayuda con mis deberes de español”.
- “Mi padre trabaja en el ministro...” “Ministro” is the person who works in the ministry, and the word in Spanish is “ministerio”.

Si analizamos los resultados obtenidos por ambos grupos teniendo en cuenta los dos apartados que se pretendían medir dentro del principio de reciprocidad, se observa que, tal como indica el gráfico 10, el 38,46% de los integrantes del grupo 2 cumple con todas las condiciones, mientras que los miembros del grupo 4 tienen un rendimiento superior, alcanzado el 50,79%.

Gráfico 10



Una vez analizados los mensajes elaborados por los alumnos en el punto intermedio del estudio (fiestas en el caso del grupo 2 y el colegio para el grupo 4), se pone de manifiesto que todos los discentes estudiados hacen uso de ambas lenguas en su interacción. La dificultad surge a la hora de realizar las correcciones a los mensajes del aprendizaje inglés, puesto que únicamente dos alumnos pertenecientes al grupo 4 (e56 y e73) corrigen los errores existentes en los e-mails de sus compañeros como ilustra el ejemplo tomado de e56:

Dear X,

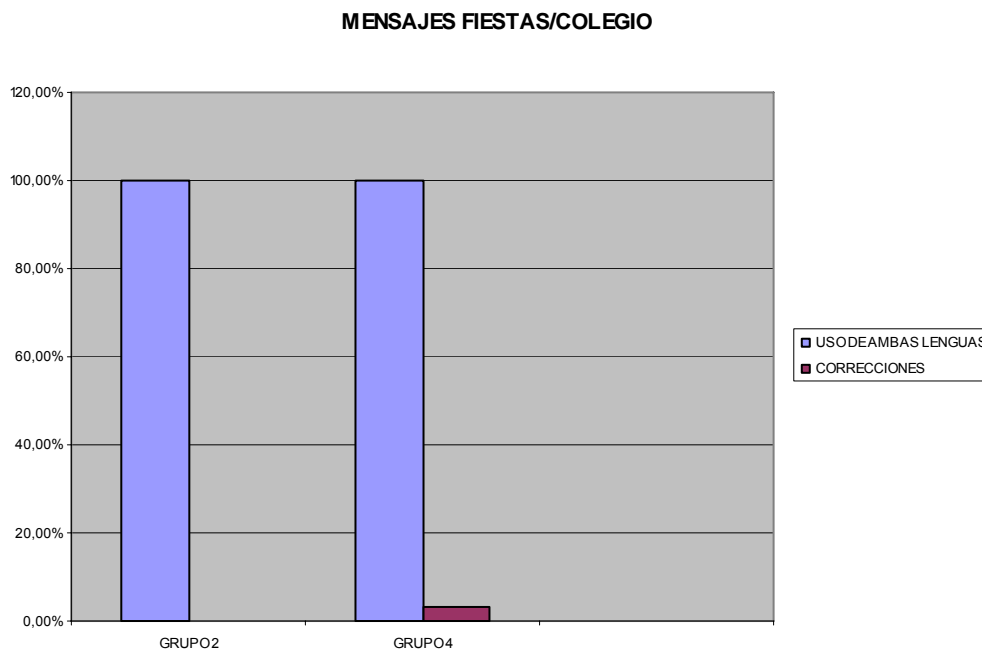
I'm going to talk something about my school .It is called DOMINICAS and it is in the centre of Oviedo. It was *build* about 77 years ago and I like it very much. The students, *we* can study until 18 years old .Subjects are so good and the teachers are fantastic (but some of them aren't kind) . I like *study* at this *colleague* but there are subjects quite more difficult than other schools in Asturias .We are hardworking in general (but there are some people who don't like *study*).

Rooms are average but we can improve them. We have two playgrounds one of them small -it is from *childish*-.There are also two gyms and lots classes .We are about 1,300 students and 70 teachers .It is a big school and so beautiful. *Last years and first we have to pay* . The food *it* is also good and sometimes we Ø some school trips.

¿Cómo es tu colegio? ¿Qué asignaturas tenéis? ¿Te gusta? Espero que me cuentes algo más en tu próxima carta, en la anterior solo escribiste cuatro líneas . Además no me miras los errores que cometo al escribir en inglés .En tu última carta debes mejorar los verbos en pasado(el pasado de jugar es jugué). Otra cosa en español las preguntas se hacen con los dos signos de interrogación(¿?),y las palabras que introducen una pregunta tales como: cuando ,como , llevan acento ortográfico. Espero que te lo pases MB.
Yours sincerely,
X

Por el contrario, el resto de los participantes en el estudio no hacen alusión alguna al texto elaborado con anterioridad por su compañero. Este hecho puede justificarse porque, tal como expresamos al realizar el análisis de los grupos 1 y 3, los textos contienen pocos errores tanto de forma como de contenido, pero resulta llamativo que no se haga alusión alguna a a los mismos. Se produce una situación similar con los alumnos ingleses, puesto que tampoco realizan correcciones a los mensajes de los alumnos españoles, a pesar de la insistencia de los profesores respectivos en la importancia del tratamiento del error en el aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera, tal como muestra el gráfico 11:

Gráfico 11



En el tercer mensaje dos informantes del grupo 2 (e14 y e15) realizan comentarios y/o correcciones al texto del compañero:

HOLAAA!!

Bueno hoy toca tema libre y te voy dar la turria con lo que se me apetezca y de paso te voy a hacer buscar un montón de palabras por el diccionario (que por cierto no aparecen, así que ni lo intentes) porque me han dicho que use expresiones coloquiales.

My favourite music is rock. I like groups like ac/dc, guns n´roses, queen..and all that stuff, but I don't like groups like Slipknot or Marylin Manson, because I think that they just shout and make a lot of noise and for me that's not music.

Por el contrario ac/dc..queen...etc hacen música bastante buena (tienen buenos músicos..los guitarristas saben tocar bien y hacen solos que a veces son muy buenos..). El porqué me gusta esa música no lo sé, simplemente me gusta. :P MOLAA MAZOOO

Because I like rock I play the electric guitar. I started 2 years ago, and I don't play very well, but I try.lol.

Tus fallos en la carta que me mandaste fueron:

- 1.celebran, no celebren
- 2.caramelo, no caramel
- 3.pandilla, no pantilla (tal vez te hayas confundido sin querer, pero por si acaso te aviso)
- 4.los orígenes defueron en..; no fue.
- 5 adiós no adíos (si dices la segunda suena un poco raro...en plan niño pedante con voz chillona)

Bueno, espero que no te hernies buscando por el diccionario, Jejeje.

UN ABRAAZZOO

X (¿quién sino?)

PD: de todas formas seré buena y pa la próxima carta te las explico.

HOLAAAA!

¿Qué tal tus exámenes? Seguro que te han salido muy bien. Yo todavía estoy haciendo exámenes, que de momento me han salido bordaos (genial). Las fiestas de tu país tienen pinta de (parecen) ser muy interesantes.

Hoy puedo hablar de lo que me dé la gana, pero tengo que utilizar palabras coloquiales, que seguramente no aparecen el diccionario, así que no te esfuerces en buscarlas .

One of my hobbies is going to the cinema. I almost like all kind of films (*mystery* films, comedy films, science fiction films, etc)My favourite actor, at the moment, is Orlando Bloom and my favourite *actrice* is Julia Roberts. It's impossible going with my friends to the cinema, because they start talking, throwing pop corns....and the other people get angry.

You had only one mistake:

-“He terminado de tomar mis exámenes”. Es “he terminado de hacer mis exámenes”.

Lo que tu has escrito suena un poco raro.

I hope hearing from you soon.

Hasta luego

X

El resto de los integrantes de este grupo ni siquiera hace mención alguna al texto del compañero. Asimismo, los resultados difieren en cierta

medida con los apuntados hasta el momento en el apartado concerniente al uso de ambas lenguas (inglés y español) en el e-mail puesto que e10, e11, e17 y e20 hacen uso exclusivo de su lengua materna y únicamente escriben una línea en la lengua meta, tal como muestran los ejemplos siguientes tomados del trabajo de e17 y e20.

Hello X:

How are you? I haven't finished the exams yet. how are your studies?

Estas son algunas expresiones q se utilizan aquí:

"Es la caña": Se dice para decir que algo es divertido

"cunde pila": También se dice cuando algo te gusta mucho

" Meca mira oh!!": Se dice cuando hay algo que te sorprende

"Vaya jarto": Se dice cuando alguien esta muy loco

Tell me any expresions that you use in England.

Adios

Hi X!

I have received your letter and I like your party the halloween.

Todavía no tengo planes para este sábado, aunque espero que me dejen salir a la discoteca con mis amigas y amigos, que son la caña. De entre algunas de ellas son X y X que van conmigo a clase y son muy majas y divertidas, estoy bastante agradecida por tenerlas como amigas ya que me ayudan para los buenos y los malos momentos.

El 14 de Febrero es San Valentín, el día de los enamorados y saldré con mi novio. Ese día es muy bonito y puedes disfrutar de muy buenas compañías. Estoy muy enamorada.

En Asturias tenemos algunas expresiones coloquiales como por ejemplo:

"¡como mola!" significa que algo te gusta.

"¡la caña!" significa que algo es muy divertido.

"¡me mola pila!" significa que algo te gusta mucho.

¿Tienes alguna expresión como estas en tu país?

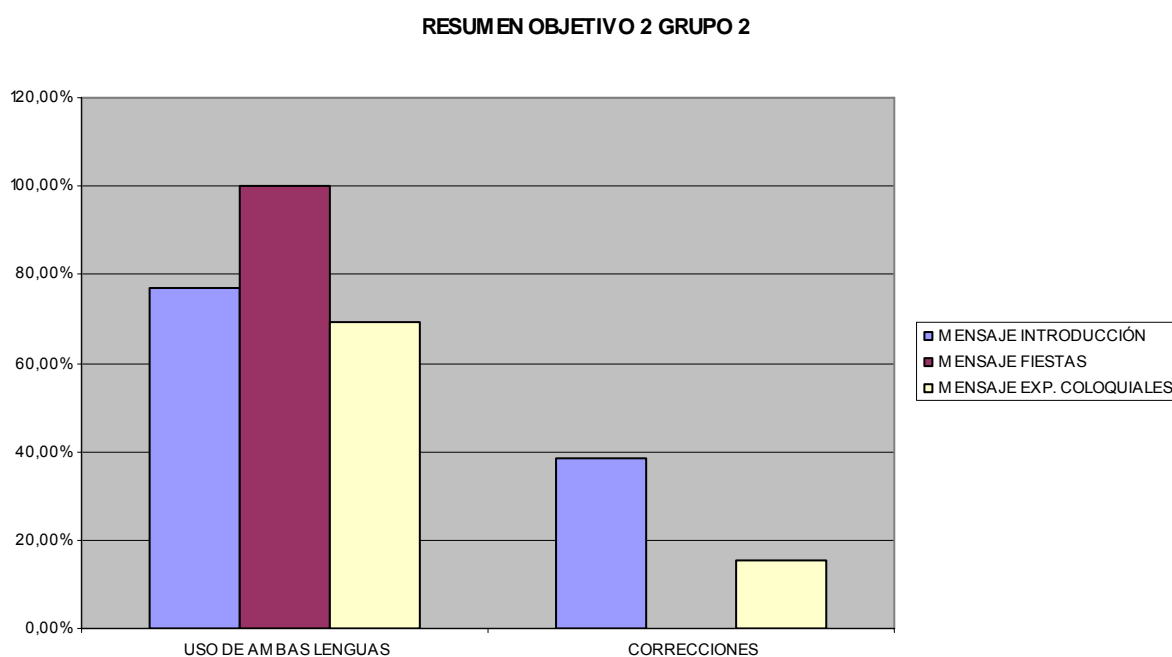
ESCRÍBEME PRONTO.

X

Por tanto, los resultados obtenidos difieren en cierta manera de los expuestos con anterioridad y parece que en este último tema algunos alumnos no cumplen los requisitos del principio de reciprocidad, ya que,

aunque no sea muy significativo porcentualmente, se produce un retroceso en cuanto al empleo de ambas lenguas con respecto al mensaje analizado en la mitad del estudio y una leve mejora en las correcciones, puesto que dos estudiantes corrigen las misivas de sus compañeros mientras que en el segundo e-mail objeto de estudio ningún discente hacia mención a las incorrecciones léxicas y gramaticales de su pareja. Así se pone de manifiesto en el gráfico 12:

Gráfico 12



Todos los componentes del grupo 4 (gráfico 13), al igual que sucedía con el mensaje seleccionado a mitad del estudio, se valen de ambas lenguas en su interacción con lo que son un modelo para su pareja. Sin embargo, únicamente e45 revisa y comenta los errores de su compañero:

Hi X!

This summer I'm going to stay at home. I'm going to go to the swimming-pool and to the beach. Also, I'm going to go to Graus (Huesca). I have a house there. It is very old, but it is very beautiful. It is near of the *Pyreneans*. We always visit many places, like Andorra, Benasque, Cerler, Lourdes (France)... We spend a good time.

En agosto quiero ir a Brasil. Es un lugar realmente bonito y se pueden ver cascadas enormes, bosques frondosos, muchos animales exóticos... Espero pasármelo muy bien y aprender mucho.

In September, I'm going to go back home in Cartagena with my family.
Te deseo un feliz verano.

CORRECTION:

Este año, voy a visitar...

Voy a quedarme en mi casa ¿ici? (de allí)

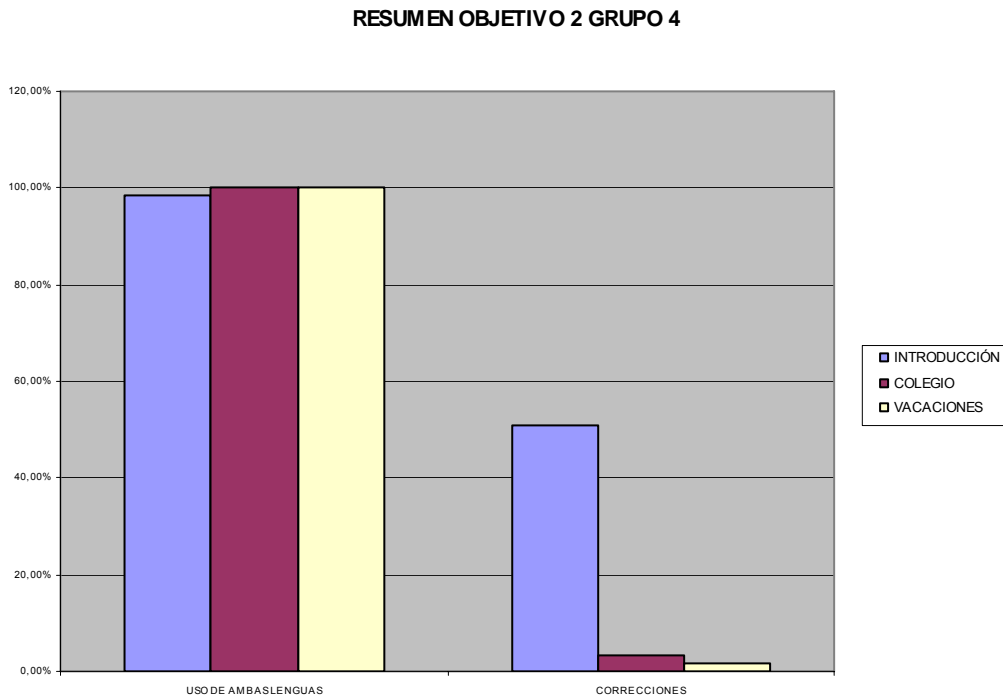
Voy a visitar... y voy a comprar ropa.

Restaurantes

Utilizar.

Bye: X

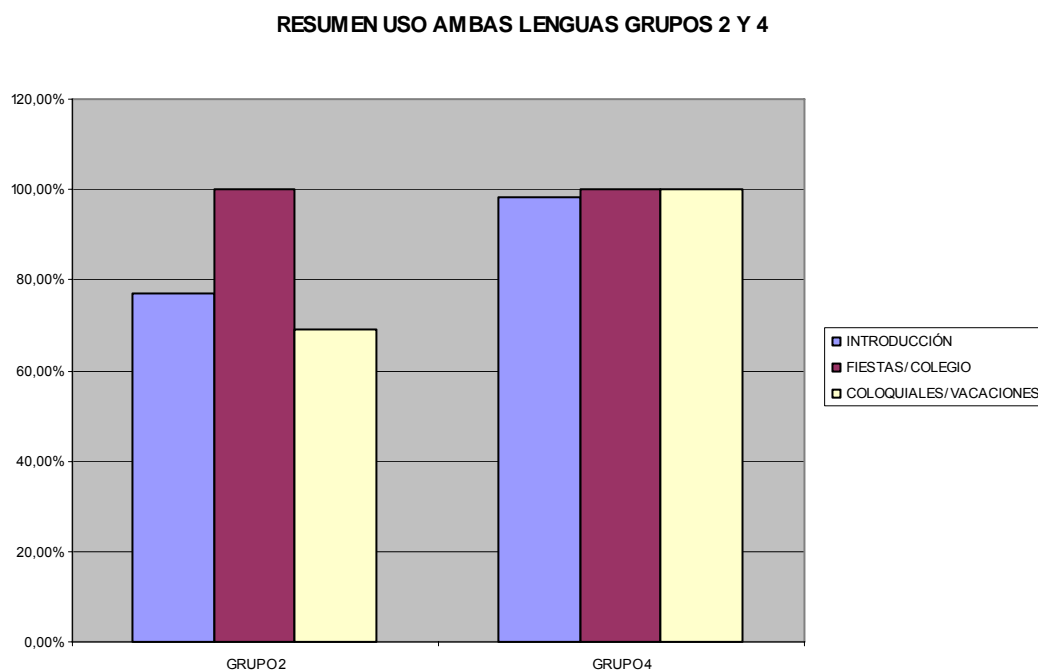
Gráfico 13



Por tanto, teniendo en cuenta los resultados antes comentados, se puede afirmar que los alumnos del grupo 4 (gráfico 14) mantienen una línea ascendente en el cumplimiento de la primera parte del principio de

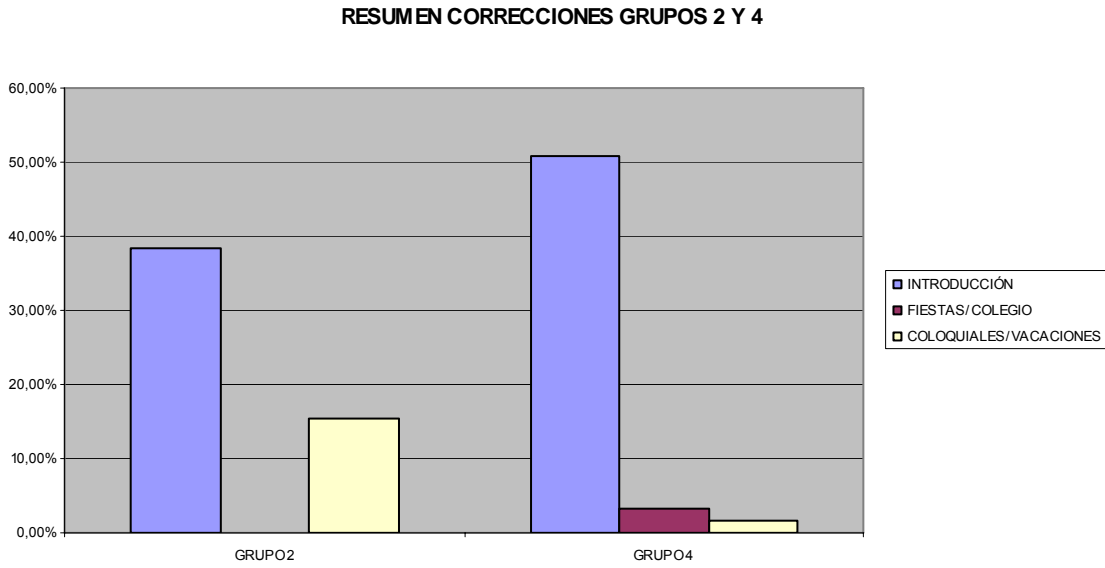
reciprocidad consistente en manejar la lengua nativa y la lengua meta en la misma proporción en sus interacciones, ya que en el primer mensaje el 98,41% de sus miembros es capaz de utilizar ambas lenguas en la misma proporción logrando que la totalidad de sus integrantes cumplan con este indicador en los e-mails analizados posteriormente. Por el contrario, el grupo 2 presenta un comportamiento más irregular pasando del 76,92% logrado en mensaje de introducción al 100% en el segundo e-mail estudiado y volviendo a descender hasta el 76,92% en el tema relacionado con las expresiones coloquiales.

Gráfico 14



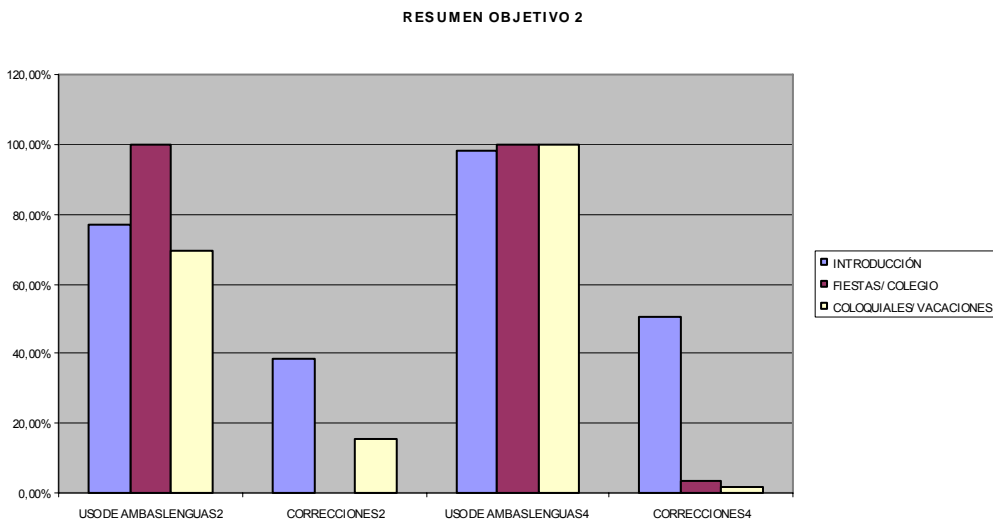
En lo que respecta a las correcciones del e-mail de la pareja ambos grupos consiguen unos resultados similares (gráfico 15), puesto que en los primeros textos estudiados los aprendices del grupo 4 tienen un rendimiento ligeramente superior al de sus compañeros del grupo 2, mientras que en el último tema abordado son los miembros de este grupo los que corrigen en mayor número las cartas de sus compañeros ingleses:

Gráfico 15



En resumen (gráfico 16) y la vista de los resultados obtenidos por ambos grupos en el segundo objetivo de nuestro estudio, podríamos afirmar que la mayoría de los participantes cumplen con el primer indicador del objetivo, mientras que el número de discentes que hacen correcciones y comentarios de las mismas a sus compañeros decrece a medida que avanza el estudio.

Gráfico 16



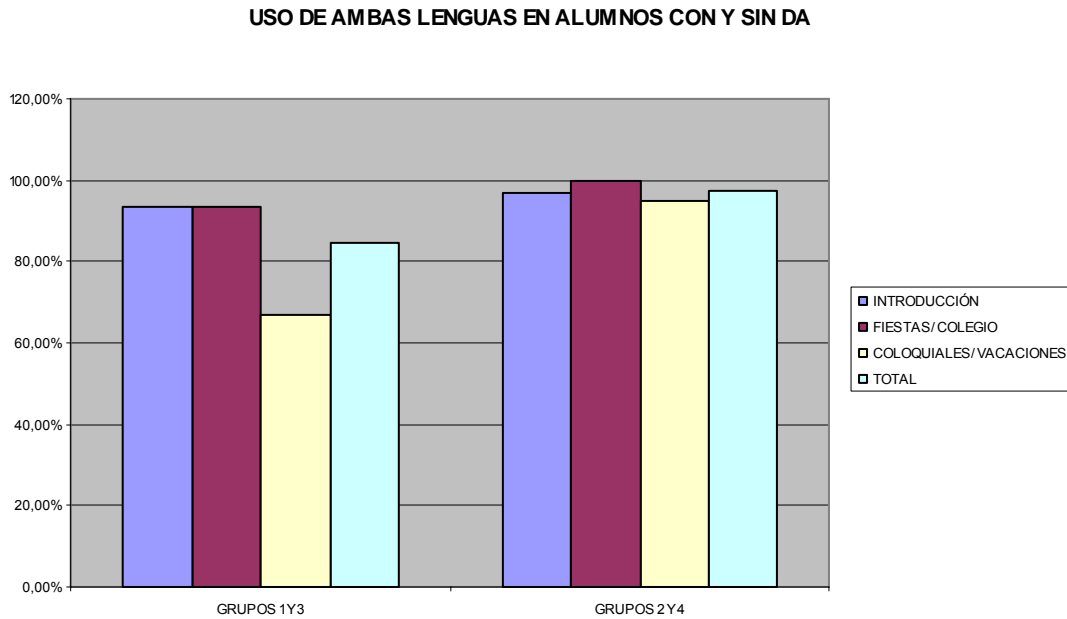
Para concluir con este apartado, dedicaremos el siguiente epígrafe a la comparación de los resultados obtenidos por los cuatro grupos participantes.

4.2.3. Conclusiones

Si comparamos el nivel alcanzado por los integrantes de los cuatro grupos analizados en nuestro estudio, se puede señalar que no hay grandes diferencias en el grado de consecución del primer indicador del objetivo (uso de la lengua materna y la lengua meta en la interacción), puesto que la mayoría de los alumnos presenten o no DA destacables son capaces de manejar ambas lenguas en sus textos. Así, con respecto al primer mensaje los alumnos sin DA lograrían un grado de consecución del 97,3% con lo que adquieren una leve ventaja sobre los alumnos de Diversificación Curricular (grupos 1 y 3) que llegan hasta el 93,33% por lo que no parece que las DA sean un impedimento para que el alumnado pueda cumplir con el primer indicador del objetivo. Esta tendencia sufre una ligera modificación en el segundo e-mail puesto que los alumnos sin DA alcanzan el 100%, mientras que los pertenecientes a los grupos 1 y 3 mantienen la línea marcada en la recogida de datos anterior con lo que su grado de consecución se mantiene en el 93,3%, siendo, nuevamente del 100% en el grupo 3.

La situación sufre un cambio en el último escrito investigado dado que los alumnos de los grupos 3 y 4 mantienen su grado de consecución, mientras que en los grupos 1 y 2 se produce un retroceso. En el caso del primer grupo desciende desde el 88,88% al 44,44%, y el grupo 2 disminuye su rendimiento del 100% hasta el 69,23%. Este hecho provoca que los porcentajes globales de ambos grupos de alumnos desciendan al 94,74% en el caso de los alumnos sin DA y hasta el 66,66% en los que presentan DA.

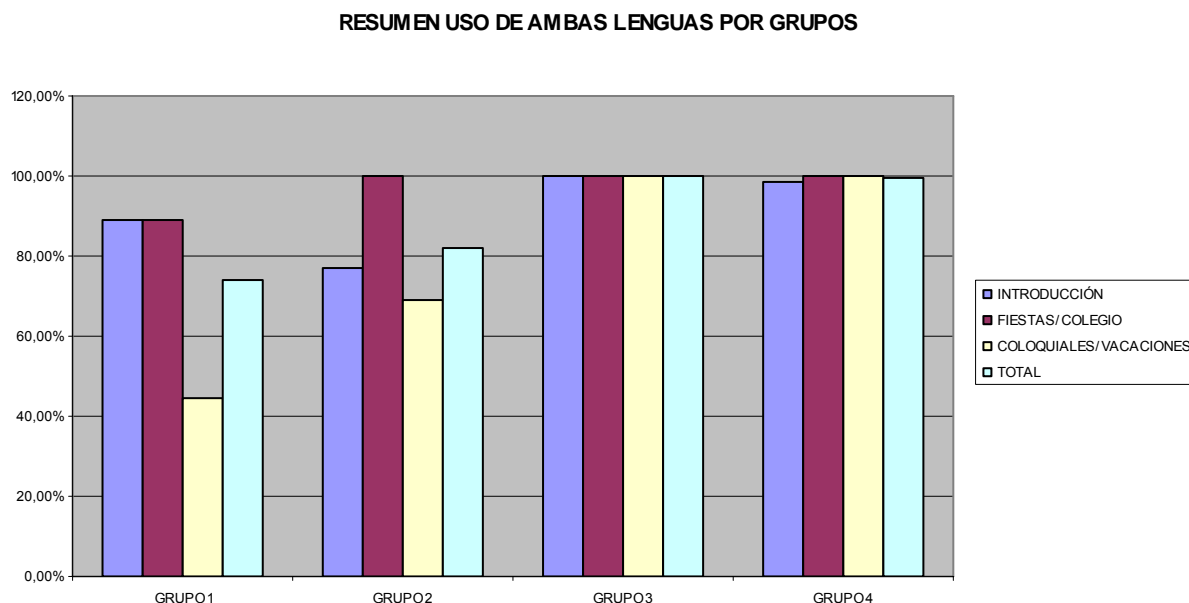
Gráfico 17



Este descenso puede ser debido a dos razones, en primer lugar a la dificultad de la tarea, puesto que los alumnos españoles no están familiarizados con las expresiones coloquiales en inglés por lo que les resulta difícil poder explicar dichos y refranes populares españoles en la lengua meta, situación ésta que se agudiza en el caso de los alumnos de Diversificación Curricular por las dificultades de aprendizaje mencionadas en el capítulo tres de este trabajo. Otro argumento posible está relacionado con la motivación, tal como ocurría con la segunda prueba del primer objetivo, puesto que los estudiantes que no están motivados intrínsecamente (Van Els et al. 1977, Ur 1996, Ushioda 1996, Williams y Burden 1997) tienden a desmotivarse cuando la tarea les resulta demasiado complicada.

Sin embargo, a la vista de los resultados obtenidos (gráfico 18), parece que los integrantes de los grupos 3 y 4 logran unos resultados más positivos que los pertenecientes a los grupos 1 y 2, con lo que se pone de manifiesto que los aprendices que tienen DA significativas pueden superar a otros discentes sin DA.

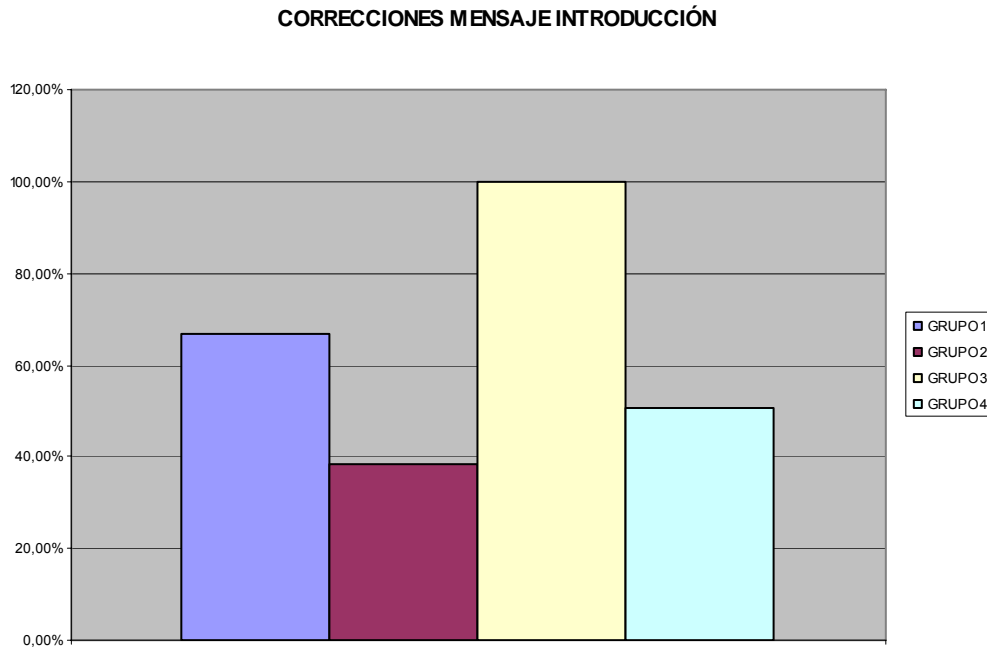
Gráfico 18



Por último, si consideramos a nivel global el número de alumnos pertenecientes a los cuatro grupos que son capaces de manejar ambas lenguas en su interacción, el índice porcentual alcanza el 88,9% con lo que estamos en condiciones de afirmar que la mayoría de los alumnos participantes en el estudio son un modelo de aprendizaje para su compañero, puesto que emplean su lengua nativa y la lengua meta en la misma proporción en su comunicación multimedia.

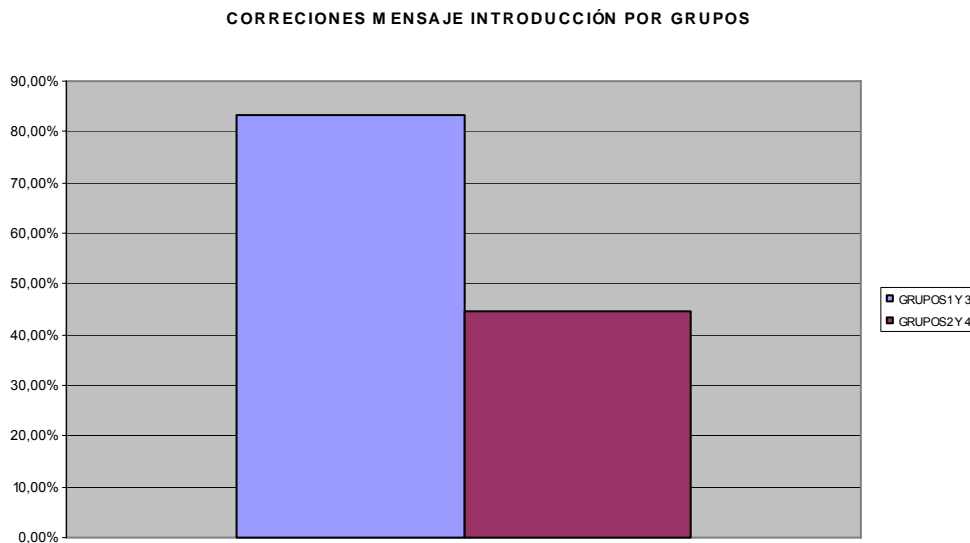
Retomando el segundo indicador del objetivo (correcciones del mensaje del compañero) se advierte un descenso gradual a lo largo del estudio. Así, al comienzo del mismo (gráfico 19) la mayoría de los participantes, con la excepción de los integrantes del grupo 2 cuya media está por debajo del 50%, corrigen los errores de sus compañeros:

Gráfico 19



Tras analizar el comportamiento de los informantes en función del grupo de pertenencia, es decir según presenten dificultades de aprendizaje o no tengan dificultades significativas, se comprueba que los alumnos de los grupos de Diversificación consiguen unos resultados mejores, tal como muestra el siguiente gráfico:

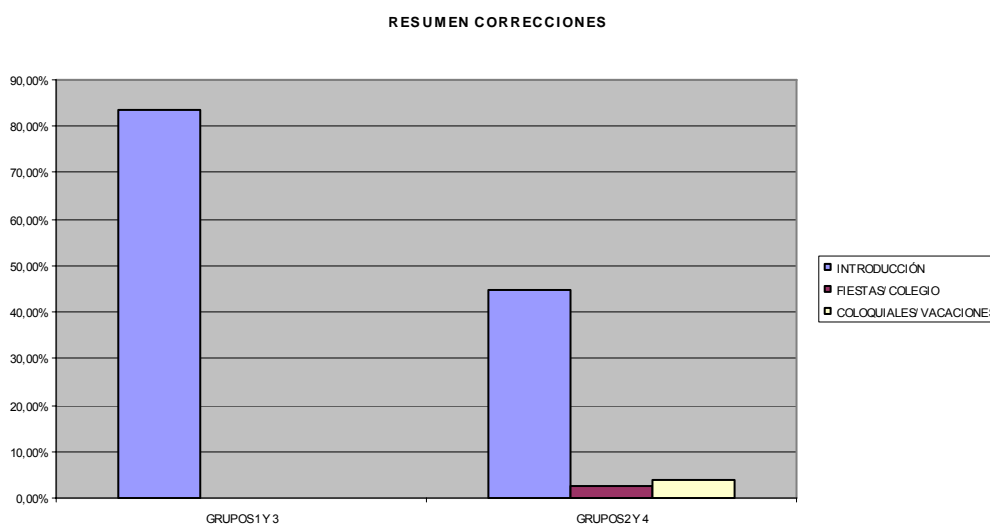
Gráfico 20



En el punto intermedio del estudio se produce un descenso en las correcciones al mensaje de la pareja, puesto que solamente dos estudiantes pertenecientes al grupo 4 cumplen con este indicador, mientras que el resto de los participantes omite cualquier alusión a las incorrecciones del compañero. Esta situación se mantiene con escasas variaciones en el último texto tomado como referencia, ya que únicamente tres discentes (dos pertenecientes al grupo 2 y el tercero integrante del grupo 4) realizan correcciones y comentarios al e-mail recibido.

Considerando todos los indicadores abordados en este epígrafe se puede señalar que, por un lado, la mayoría de los alumnos, salvo en el caso del 44,44% de los integrantes del grupo 1 en el último tema, son capaces de redactar textos utilizando las dos lenguas con lo que se cumple la primera parte del principio de reciprocidad, pero, se produce un descenso llamativo en las correcciones del trabajo del otro miembro de la pareja en los cuatro grupos estudiados (gráfico 21) sin que se ponga de manifiesto una diferencia notable entre los alumnos de Diversificación y el resto de los estudiantes que tomaron parte en el estudio, con lo que el grado del cumplimiento del principio de reciprocidad no parece estar estrechamente ligado a las capacidades del alumnado.

Gráfico 21



4.3. Grado de consecución del objetivo 3

Para analizar el grado de cumplimiento del principio de autonomía es necesario retomar el concepto de triangulación abordado en el tercer capítulo de este trabajo, entendido como la “combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno” (Pérez 1990, Wallace 1998, McKernan 1999 y Latorre 2003), a través de un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de ellos. Por ello, nos serviremos de diferentes instrumentos y documentos con el objeto de poder comprobar si nuestros informantes son más autónomos que antes del comienzo de nuestra investigación.

Dadas las características tan heterogéneas de nuestros discentes (alumnos con DA significativas y aprendices sin dificultades aparentes) optamos por la introducción de tres instrumentos que nos permitiesen medir su grado de adecuación al objetivo propuesto. La primera herramienta de la que nos servimos con los miembros de los grupos de Diversificación Curricular fue el *Convenio de Autoaprendizaje* suscrito por profesor/investigador y alumnos al comienzo del curso escolar. Su finalidad principal, siguiendo las pautas marcadas por Dam (1995) y Walker (2003), (veáse epígrafe 3.2.3.), se centró en concienciar a los educandos de la importancia de reflexionar sobre el propio aprendizaje para que éste les pueda resultar más eficaz y provechoso. Por ello y como paso previo a su firma, todos los alumnos aceptaron la propuesta de trabajar de forma autónoma desde el principio del curso teniendo como apoyo a su pareja tándem y al profesor.

En un principio, el citado convenio se refería al primer trimestre del curso 2003-2004, pero resultó ser válido para todo el semestre, puesto que por razones de tiempo tan sólo se añadió un tema (expresiones coloquiales) y se omitió el referido a la vida cotidiana. En el caso del grupo tres se planteó desde un principio para todo el curso realizándose tres variaciones con respecto a lo inicialmente previsto eliminando dos

temas (expresiones coloquiales y mi ciudad) e introduciendo uno nuevo (vacaciones).

Al mismo tiempo, los alumnos de los grupos 1 y 3 se comprometieron a llevar un diario de cada actividad del e-mail tándem (Nunan 1992a, Oxford et al. 1996, Wallace 1998, McKernan 1999 y Latorre 2003), en el que debían señalar todos aquellos aspectos que considerasen importantes para su aprendizaje, tales como vocabulario nuevo, expresiones gramaticales e idiomáticas y correcciones a los mensajes enviados al compañero (Brammerts, Calvert y Kleppin 2003, Otto 2003 y Walker 2003) relacionándolos con los objetivos marcados en sus convenios de autoaprendizaje, pudiendo elaborarlos en la lengua en la que se sintiesen más seguros para intentar facilitar su reflexión. Los diarios se revisaban una vez al trimestre por el profesor sin tener influencia alguna en la calificación final de la evaluación para evitar que el alumnado los confeccionara por el simple hecho de mejorar su nota en el trimestre.

Asimismo, se solicitó a una parte de los miembros del grupo 4 que llevaran un diario³⁶ de su actividad con el fin de establecer similitudes y diferencias con respecto a los integrantes de los grupos 1 y 3, que como venimos señalando a lo largo de nuestro trabajo presentan DA, y con el resto de los miembros de su grupo así como con los integrantes del grupo 2 para contrastar si el diario les ayuda a ser más autónomos y reflexivos en su aprendizaje, permitiéndoles cumplir con un mayor grado de eficiencia los dos primeros objetivos del estudio, es decir mejorar sus producciones en lengua inglesa y ser un modelo para el aprendizaje del compañero tándem.

Por último, se pretende que el diario sea su propio portfolio, similar al PEL, en el que el alumnado refleje sus propias experiencias. Los mensajes recogidos y comentados por el aprendiz constituyen su dossier y el cuestionario de evaluación cumplimentado al finalizar la experiencia completa su biografía lingüística.

³⁶ Al final de este trabajo se incluye un Anexo con una selección de los diarios elaborados por los alumnos participantes en el estudio en el que se pone de manifiesto el grado de reflexión sobre el proceso de aprendizaje alcanzado por los discentes.

Este último indicador, además, se aplica a todos nuestros informantes poniendo énfasis en el ítem del citado cuestionario en el que se les pregunta directamente si el e-mail tándem les ha ayudado a ser más autónomos en su aprendizaje (Do you think that the e-tandem project has helped you be a more autonomous learner?).

Teniendo presentes todos estos indicadores y sin olvidarnos del grado consecución de los dos objetivos anteriores por parte de los informantes de los cuatro grupos, comenzaremos comparando a los grupos 1 y 3 entre sí. En segundo lugar, se contrastarán los resultados obtenidos por cada uno de los integrantes de estos dos grupos con respecto a los miembros del grupo 4 que registraron su actividad en el diario. A continuación, se confrontarán con los obtenidos por los alumnos sin DA que no recogieron diarios de su actividad y concluiremos estableciendo un análisis global de todos participantes en el estudio, indicando el grado de autonomía logrado por cada uno de los participantes en el estudio de acuerdo con los criterios establecidos por Huttunen (1993) abordados en el primer capítulo de este trabajo.

4.3.1. Grado de consecución del objetivo 3 en los grupos 1 y 3

A partir de las respuestas al convenio de autoaprendizaje de los integrantes de los grupos 1 y 3 se puede afirmar que todos los alumnos muestran interés por los temas a tratar puesto que, según su propia opinión, consideran muy interesante poder conocer a otros chicos/as de su edad que les acerquen a una cultura distinta a la propia. Así, e3 se plantea como objetivo “saber como (sic) se divierten, si lo hacen solos, con sus amigos, con su familia”, mientras que e1 lo considera interesante desde el punto de vista de “conocer a otras personas que tienen otra forma de vida, otro lenguaje”, por último e27 además de coincidir con estas opiniones apunta que “me interesa aprender de estos temas a conocer sus costumbres, cómo viven e intentar mejorar mi lengua hablando con ellos”.

Dentro del interés que les suscita la actividad y la temática propuesta si tuviesen que elegir se quedarían de forma mayoritaria con tres temas: introducción (conocer cómo es el compañero), las fiestas, es decir cómo se divierten y las costumbres que difieren de las españolas, por ejemplo la forma de celebrar la Navidad.

Aparte del interés mostrado, a través del convenio suscrito se pide a los alumnos que señalen las estrategias que van a llevar a cabo para lograr que su aprendizaje sea productivo de tal modo que sus producciones en la lengua meta mejoren. La mayoría de ellos (nueve alumnos) se proponen esforzarse y estudiar más. Tres pretenden mejorar sus producciones en la lengua meta a partir de la información del compañero, dos afirman que utilizarán todas las estrategias que se encuentren a su alcance y uno determina traducir los emails como estrategia de aprendizaje. Por último, a la pregunta “¿Cómo me puede ayudar mi compañero/a a conseguir estas metas?” todos coinciden en señalar la importancia de sus correcciones y de la información que le puede aportar sobre los temas abordados a través del intercambio telemático. A cambio se comprometen a ofrecerles ayuda, información y corregir sus errores.

Una vez firmado el convenio de autoaprendizaje se les intentó concienciar sobre la utilidad y función del diario dentro de su proceso de aprendizaje, tal como se expuso en la introducción de este apartado, tomándose el acuerdo de presentarlo al profesor/investigador al final de cada trimestre para que éste de forma individual asesorase a cada informante en aquellos aspectos que le ayudasen a mejorar en su práctica como aprendiz autónomo. Asimismo, este diario pretende constituir un dossier en el que el alumno archive los emails recibidos y sus reflexiones sobre los mismos constituyendo, así, su propio portfolio, juntamente con el convenio de autoaprendizaje y el cuestionario de evaluación.

Durante el periodo comprendido entre octubre y diciembre, los discentes del grupo 1 entregaban el diario al profesor con sus reflexiones acerca de los emails recibidos, reflejando únicamente las palabras que no

entienden y los errores que tienen sus parejas tándem cuando escriben en español. Así, e7 escribe:

Está casi todo bastante bien, tiene muy pocos fallos.
Vocabulario: Ninguna

Otros como e3 comentan el contenido de los mensajes recibidos, al tiempo que afirman no recibir correcciones del compañero inglés con lo que concluyen que sus textos son correctos aspecto éste que, en muchos casos no coincide con la realidad puesto que sus emails contienen errores.

Me dice que tiene muchas ganas de volver a Oviedo y me pregunta si yo quiero volver a Lancing.
No tiene muchos fallos, lo único malo que tiene son algunos verbos, preposiciones...
No me comenta ningún fallo que tenga.

Ninguno de los miembros del grupo 3, a pesar de la insistencia del investigador en la importancia del uso del diario como herramienta para la reflexión en el aprendizaje de la lengua extranjera, lo entrega al final del primer trimestre.

A partir de enero la situación del grupo 1 varía, al igual que acontecía a la hora de redactar sus textos, ya que e1, e4, e5, y e6 no presentan el diario al docente tal como estaba pactado, con lo que incumplen con el convenio de autoaprendizaje. Los cinco restantes (e2, e3, e7, e8 y e9) lo entregan con regularidad. El investigador intenta animar a los más rezagados a seguir el ejemplo de sus compañeros, pero ante su nulo interés opta por no presionarlos dejándoles siempre abierta la posibilidad de entregarlo aunque ello no ocurra durante el resto del curso académico. En el caso del grupo 3 la situación permanece invariable con lo que ninguno presenta sus reflexiones al profesor durante el segundo trimestre.

Al final del estudio, los cinco alumnos del grupo 1 mantienen la regularidad mostrada desde el principio y entregan su diario al profesor, siendo e7, e8 y e9 los que más interés han mostrado en la redacción de

los emails, en el trabajo con el compañero tándem y los que mejor se han ajustado a los dos objetivos expuestos con anterioridad. Sin embargo, el análisis que se puede hacer de cada uno de sus diarios difiere considerablemente. Todos ellos registran únicamente las cartas de sus compañeros sin hacer mención alguna a las escritas por ellos mismos.

En el caso de e7 tiene anotadas referencias a tres cartas, limitándose a escribir los errores de su compañera y aquellas palabras de vocabulario que no comprende. No hace ninguna reflexión y/o comentario acerca de las mismas y, por tanto no parece que el uso del diario le haya ayudado en su proceso de reflexión sobre la lengua inglesa, mostrando muy poca motivación por las tareas realizadas e incumpliendo lo pactado en el convenio de autoaprendizaje rubricado a principios del estudio. A pesar de ello, considera que su aprendizaje es más autónomo que al comienzo del trabajo en tándem, tal como manifiesta en el cuestionario de evaluación cumplimentado al final del estudio al responder a la pregunta “Do you think that the e-tandem project has helped you be a more autonomous learner?” “Yes, I think *if*”.

La situación de e8 es un poco diferente a la anterior, puesto que en su diario recoge todas las comunicaciones recibidas, al igual que el informante anterior deja constancia de los errores de su pareja al emplear el español y refleja aquellos aspectos que desea preguntar a su compañera en el próximo mail, así como sugerencias que le quiere formular (por ejemplo: quiere que le escriba más en inglés). A la vista de estos datos, podemos concluir que el diario le ha servido como elemento de reflexión en su proceso de aprendizaje y le ha ayudado a ser más autónomo con lo que cumpliría con el principio de autonomía. Así, lo refleja en el cuestionario de evaluación al afirmar que se considera un aprendiz más autónomo gracias al e-mail tándem.

En lo que respecta al informante e9, no sólo se limita anotar fallos y vocabulario que desconoce sino que también intenta traducir los mails que recibe para así extraer la información que considera más útil para su

proceso de aprendizaje, como se pone de manifiesto en el ejemplo siguiente:

Información: En esta carta me cuenta frases coloquiales en su lengua.
Coloquios: Dogs bollocks; getting wrecked/wasted/pissed; a hole; a muntah.
Vocabulario: Colloquial, dogs bollocks, a hole.
Errores: L' última; "Los vacaciones"; muy borracha (borracho).

El diario de este discente es una prueba más del grado de autonomía que ha ido adquiriendo a lo largo del estudio y, del mismo modo que ocurría con el informante anterior, en el cuestionario de evaluación se considera un aprendiz más autónomo.

Al analizar los diarios de e2 y e3 nos encontramos con dos estudiantes que han intentado reflexionar sobre los mensajes recibidos puesto que no sólo se limitan a enumerar los fallos de sus parejas sino que, al igual que e9, intentan traducir los emails que reciben para así anotar los aspectos que no entienden. Así, e2 escribe:

Guy Fawkes es una fiesta que se celebra en Inglaterra desde 1605. El día 5 de noviembre esta fiesta se hace en honor a Guy Fawkes que intentó volar el Parlamento inglés. También tienen Halloween el 31 de Octubre donde los niños salen por las casas pidiendo caramelos.

Además, e3, tal como afirmamos con anterioridad, es el único miembro del grupo 1 que refleja en su diario la falta de correcciones por parte de su compañero lo que le lleva a pensar que todo lo que escribe es correcto. Por otro lado, hace constar que el nivel de español del alumno inglés es muy aceptable con lo que precisa pocas correcciones.

A pesar de todo esto, estos dos aprendices no han sido capaces de demostrar su autonomía en los mensajes que elaboraron por sí mismos tal y como se hizo patente al abordar los objetivos 1 y 2 de este estudio experimental. Nos hallamos, por tanto, ante una aparente contradicción con el principio de autonomía, puesto que ambos son capaces de reflexionar sobre sus aprendizajes y sin embargo, no consiguen demostrar dicha capacidad a la hora de comunicarse con sus compañeros. Este hecho se podría explicar de acuerdo con las DA que presentan, que tal

como indicamos en el capítulo 3, son muy acusadas en el caso de e2 lo que le dificulta enormemente su capacidad de comunicación en lengua inglesa.

El grupo 3 manifiesta una mejoría notable con respecto a los dos primeros trimestres, puesto que cinco de sus seis integrantes entregan sus diarios al investigador al final del estudio con lo que mantienen la tendencia positiva que habían manifestado en los dos objetivos analizados con anterioridad, resultando destacable el trabajo de e25 que copia íntegros los textos recibidos y los traduce al español comentándolos en inglés con sus propias palabras:

Durante la Navidad fui de compras, miré algunas películas y visité a mis amigos. Tuve un partido en la noche de Navidad y otro partido y el día 31. En los partidos con mis amigos y todos nosotros recibimos bebida.
Just before the new year comes, I went to a place called Tsim Sha Tsui in Hong Kong. I count down with my friend –X. He is also studying in Lancing College. He is my good friend.

Durante la Navidad fui de compras, miré algunas películas y visité a mis amigos. Tuve un partido en la noche de Navidad y otro partido y el día 31. En los partidos con mis amigos y todos nosotros recibimos bebida.
Después del nuevo año, fui a un sitio que se llama Tsim Sha Tsui en Hong Kong. Fui con mi amigo X. Él también estudia en Lancing College. Él es mi mejor amigo.

He is *explaining me* his holidays in Christmas. I know now their customs when they play matches.

E23, al igual que e24, se limita a subrayar los errores de su compañero en el texto y corregirlos, al mismo tiempo que expresa en español su opinión sobre los emails recibidos, mientras que e24 sólo lleva a cabo esta reflexión en el primer y último mensaje recibido. A continuación se muestra un ejemplo tomado del diario de e23 en el que se pone de manifiesto todo lo expresado en este párrafo.

En las vacaciones, me gusta jugar al fútbol. Me gusta ir a la playa con mis amigos.

- Vacaciones
- Me gusta jugar
- Me gusta ir

En esta carta me describe todo lo que hace en las fiestas y como lo pasa y lo que hace en vacaciones, que juega al fútbol lo que más me llama la atención es la fiesta de Guy Fawkes porque no es muy normal ese tipo de fiesta.

E28 se limita a traducir los mensajes recibidos y sólo comenta los errores cometidos por su pareja en el primero de ellos. Por último, e27 únicamente anota los fallos de su compañero sin reflexionar sobre ellos.

Para concluir con el grupo 3, debemos referirnos a e26 que había logrado superarse en cada uno de los indicadores de los dos primeros objetivos y, sin embargo, no entregó el diario en ninguno de los plazos fijados a lo largo del estudio, con lo que incumple con uno de los indicadores del estudio. A pesar de ello, cuando se les inquirió en el cuestionario de evaluación sobre si se consideraban aprendices más autónomos, dicho estudiante se considera más autónomo que al comienzo de la experiencia, coincidiendo en su apreciación con el resto de los integrantes de su grupo a excepción de e28 que responde de forma negativa.

Si tenemos en cuenta los resultados obtenidos por ambos grupos de alumnos con DA parecen cumplirse la tesis de Huttunen (1993), Nunan (1996, 1997 y 1999) y Sinclair (1996 y 2000), sobre la existencia de grados de autonomía (*degrees of autonomy*) “autonomy, is not an absolute concept. There are degrees of autonomy, and the extent to which it is feasible or desirable for learners to embrace autonomy will depend on a range of factors to do with the personality of the learner, the goals in undertaking the study of another language, the philosophy of the institution (if any) providing the instruction and the cultural context within which the learning takes place (Nunan 1997: 193)”, puesto que los informantes que han tomado parte en el estudio han adquirido un cierto grado de autonomía entendida como reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje pero todavía deben seguir trabajando para conseguir ser más autónomos a la hora de comunicarse con sus parejas y con ello mejorar sus producciones en la lengua meta, teniendo en cuenta todos los factores sociales, afectivos, culturales y motivacionales que influyen en sus aprendizajes, tal como defiende Sinclair cuando afirma “a steady state of

true autonomy is probably unattainable [...] it varies in degree in individual learners according to a range of variables or conditions (learning situation, task demands, level of competence, degree of confidence and willingness, mood, motivation)” (1996: 150).

Si comparamos los datos obtenidos en el análisis del diario en los discentes de los grupos 1 y 3 con los logrados por los citados aprendices en los dos primeros objetivos de nuestro estudio, se puede concluir que e8, e9 y e25 cumplen con el principio de autonomía y por tanto se les puede considerar aprendices autónomos, mientras que e7 y e26 que habían cumplido satisfactoriamente los objetivos 1 y 2 no son capaces de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, puesto que, tal como manifestamos con anterioridad, e7 se limita a corregir los fallos del compañero y e26 no entrega el diario por lo que serían menos autónomos que los tres aprendices citados en primer lugar.

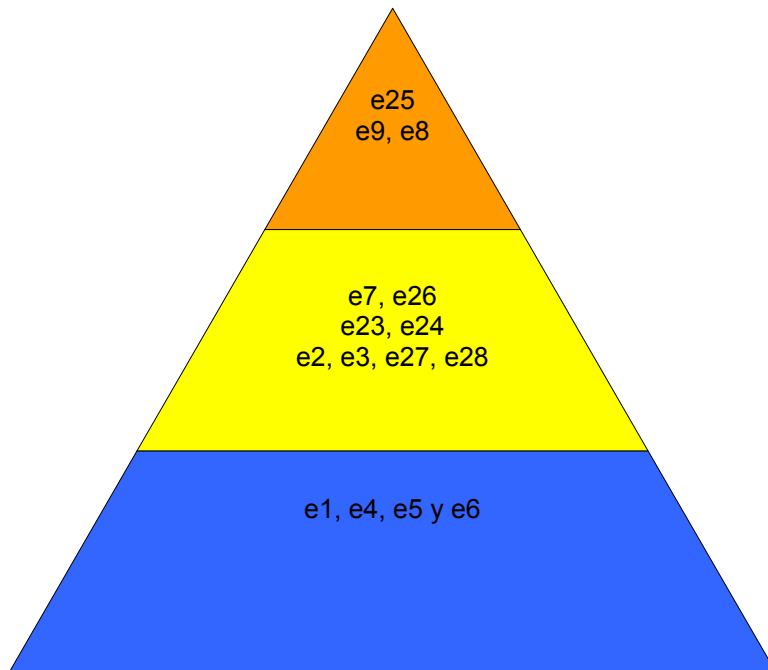
En el siguiente estrato de autonomía hallaríamos a e23 y e24 que reflexionan sobre su proceso de aprendizaje además de utilizar ambas lenguas en sus interacciones, pero tienen alguna dificultad a la hora de elaborar textos en la lengua meta. En un nivel de autonomía similar se ubicarían e2, e3 y e28 que reflexionan sobre sus aprendizajes, si bien no son autónomos cuando escriben en lengua inglesa, puesto que sus mensajes en ocasiones resultan de difícil comprensión. En el último escalafón de este nivel, se hallaría e27 ya que adquiere cierto grado de autonomía al cumplir con el convenio de autoaprendizaje y entregar su diario al final del periodo de investigación, aunque su capacidad de reflexión queda reducida a anotar los errores de su pareja, habiendo, a su vez, puesto de manifiesto dificultades en la consecución de los dos primeros objetivos de nuestro estudio.

Finalmente, en la base de la pirámide nos encontraríamos con el resto de los discentes del grupo 1 (e1, e4, e5, y e6) que no cumplen con el convenio de autoaprendizaje puesto que no entregan sus diarios al profesor/investigador como se había establecido al comienzo del estudio,

no son capaces de reflexionar sobre su aprendizaje y, por tanto, no se les puede considerar aprendices autónomos.

Considerando todos los indicadores aludidos en este epígrafe se puede elaborar el siguiente gráfico en forma piramidal siendo los informantes que aparecen en la parte superior del mismo los que mayor grado de autonomía adquirieron a lo largo del estudio en los grupos 1 y 3.

Pirámide 1



Para concluir con este punto, se intentará establecer relación entre los estratos de esta pirámide y los niveles de autonomía (Huttunen 1993) entendida como definición de objetivos, control sobre los procedimientos y la evaluación del proceso de aprendizaje que han sido expuestos en el primer capítulo de nuestra tesis. Según esta clasificación, desde el punto de vista de la definición de los objetivos, los discentes e8, e9 y e25 alcanzan el nivel tres puesto que con su trabajo a lo largo del año han logrado alcanzar los objetivos que se habían marcado al principio del estudio. E7 y e26 se hallan en el nivel 2 puesto que han ido adquiriendo y usando técnicas que les han llevado a que sus producciones fuesen

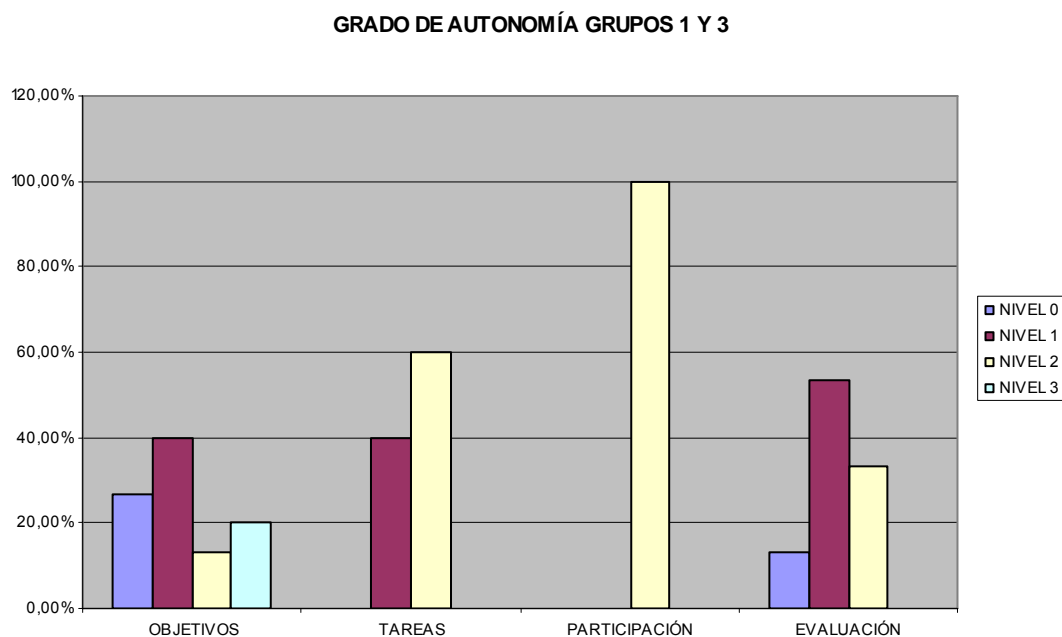
bastante aceptables. E2, e3, e23, e24, e27 y e28 estarían en el nivel 1, mientras que el resto de los aprendices no lograrían cumplir con sus objetivos de partida.

Para el análisis del grado de autonomía alcanzado a partir del control de los procedimientos tendremos en cuenta su grado de participación y el grado de desempeño de las tareas. Así, e7, e8, e9, e23, e24, e25, e26, e27 y e28 alcanzarían el nivel 2 en la realización de las tareas porque no necesitan supervisión por parte del profesor y muestran un alto grado de concentración, mientras que el resto de los informantes se encuentran en el nivel 1 ya que no necesitan supervisión por parte del profesor, pero su concentración es menor. En cuanto a su participación todos los discentes con DA progresan hasta el nivel 2 puesto que han tenido una participación activa en su proceso de aprendizaje.

Para evaluar el proceso de aprendizaje, centrándonos en su calificación de la experiencia, tendremos en cuenta sus respuestas a la última pregunta del cuestionario de evaluación (If you had to give a mark from 1 to 5 to evaluate the experience which one would you give? Please give reasons for your choice). De acuerdo con sus contestaciones e3, e5, e9, e23, e25 están en el nivel 2 puesto que son capaces de razonar su calificación de la experiencia basada en el e-mail tándem, e2, e4, e7, e8, e13, e26, e27 y e28 se encuentran en el nivel 1 ya que evalúan la experiencia pero no son capaces de justificar su elección, mientras que e1 y e6 dejan la respuesta en blanco.

En función de estos datos (gráfico 22), se puede concluir que la mayoría de los alumnos con DA (86,67%) que tomaron parte en el estudio han adquirido autonomía en su aprendizaje, siendo destacable el nivel alcanzado por e9 y e25. En el lado opuesto nos encontramos con e1 y e6 para quienes no parece haber sido muy útil la experiencia basada en el e-mail tándem.

Gráfico 22³⁷



Una vez han sido expuestos los datos recabados en los grupos 1 y 3, en el siguiente punto de este trabajo se analizará el grado de cumplimiento del principio de autonomía en los discentes con y sin DA que elaboraron diario de su proceso de aprendizaje en tándem (grupos 1, 3 y 4).

³⁷ Huttunen no alude a la existencia del nivel 0, sin embargo nos parece adecuado incluirlo en el gráfico para poder reflejar el número de discentes que no alcanzan el nivel 1 de autonomía.

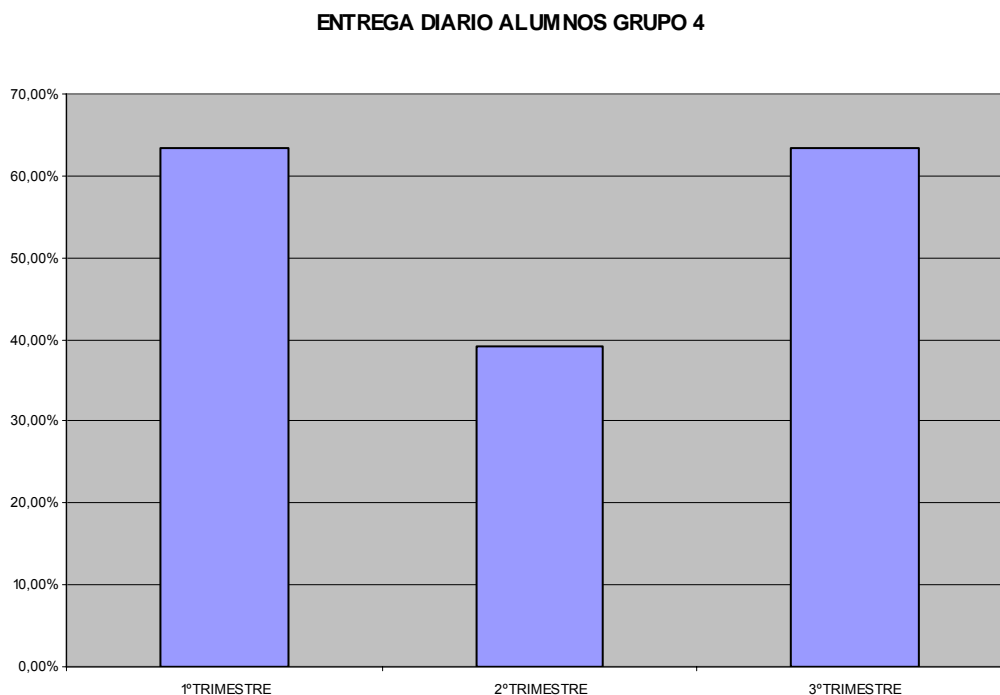
4.3.2. Grado de consecución del objetivo 3 en alumnos con y sin DA que elaboraron diario

En este apartado se contrastará el grado de autonomía alcanzado por los alumnos del grupo 4 que no presentan dificultades de aprendizaje y han registrado su trabajo en tándem a través del diario, con los datos obtenidos por los alumnos con DA expuesto en el punto anterior de este trabajo.

Tal como se manifestó en la introducción de este epígrafe, al comienzo del curso se solicitó a cuarenta y uno de los sesenta y tres integrantes del citado grupo, la elaboración de un diario que reflejase su trayectoria como aprendices en tándem. Para su análisis se siguió el mismo procedimiento que con los alumnos de Diversificación, por lo que debían presentarlo al profesor/investigador al final de cada trimestre para su revisión. En todo momento se les hizo saber que no tendría influencia alguna en la calificación del trimestre para evitar que lo realizasen con el único propósito de mejorar su nota.

Al final del primer trimestre 26 estudiantes (63,41%) presentaron sus diarios. Tras el segundo trimestre 16 (39,24%) entregaron sus trabajos al investigador, de los cuales cuatro lo hacen por primera vez, mientras que en el último trimestre, veintiséis de los cuarenta y un alumnos (63,41%) cumplieron con su compromiso inicial. De ellos 12 (46,15%) lo facilitan durante los tres trimestres, diez (38,46%) en dos de ellos y los cuatro restantes (15,39%) lo muestran por vez primera en el último trimestre incluyendo todos los mensajes recibidos a lo largo del curso.

Gráfico 23



Tras estudiar sus diarios se observa que han recapitado sobre los mensajes recibidos, aunque no todos en el mismo grado. Así, diecinueve informantes (73,08%) han llevado a cabo una reflexión profunda de los textos recibidos, resumiendo la información recibida, anotando el vocabulario desconocido y los errores del compañero cuando escribe en español.

Para realizar este análisis, la mayoría de ellos (e30, e35, e36, e37, e39, e40, e47, e49, e56 y e57) utilizan el español. Por ejemplo, e56 elabora el siguiente comentario con respecto al segundo mail recibido:

Gracias a esta carta conozco dos de las fiestas que los ingleses celebran. También me cuenta un poco sobre se divierten durante sus vacaciones. En cuanto al español se le escapa alguna coma y en algunas oraciones la estructura falla, creo que es un poco vaga porque no me ha corregido la carta y me ha escrito bastante poco.

Tres (e32, e52 y e63) de los nueve estudiantes restantes, se sirven del español para comentar los primeros mensajes y, posteriormente, emplean el inglés lo que parece indicar que a medida que avanza el

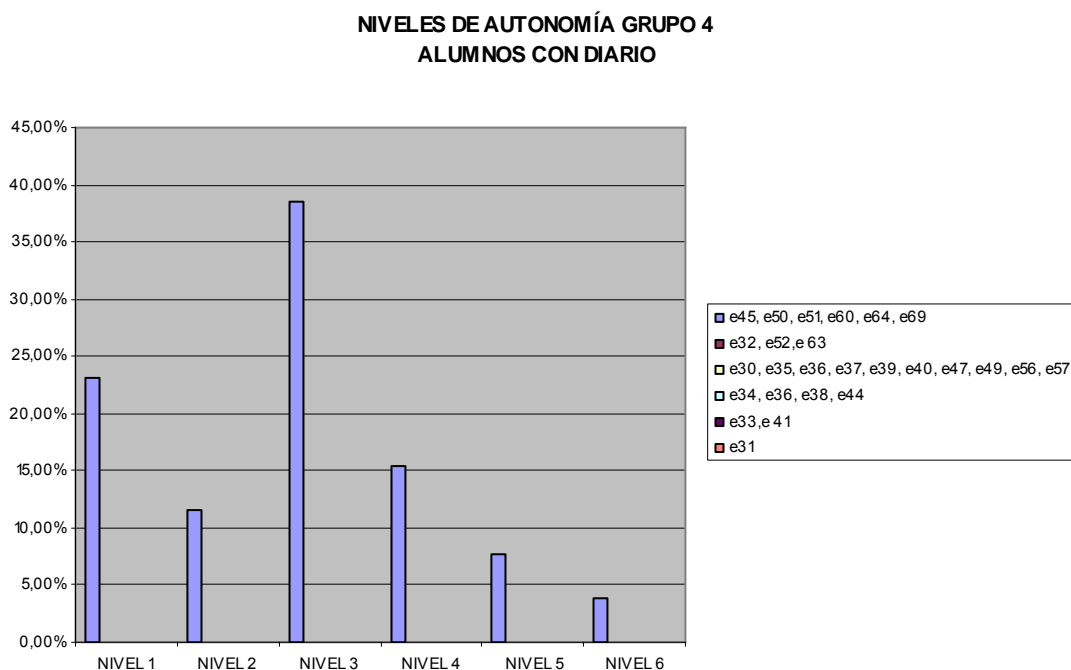
estudio los citados discentes se sienten más seguros con la lengua meta lo que les conduce a utilizarla en sus reflexiones. El resto de los participantes (e45, e50, e51, e60, e64 y e69) explican en inglés los mensajes recibidos, así como los errores del compañero, dando lugar a textos como el siguiente ejemplo elaborado por e60:

In this letter, I've learnt about two important days in the UK: Halloween and Guy Fawkes Day. She speaks Spanish very well and she only had a mistake: pasé.
In her holiday she went to Bulgaria to visit her family and friends and she had a great time.

En el lado opuesto aparece e31 que se limita a anotar el vocabulario desconocido sin reflexionar sobre el email recibido. Por el contrario, e34, e36, e38 y e44 traducen el texto recibido y anotan las palabras nuevas, mientras que e33 y e41 se limitan a anotar los errores del compañero y subrayar y escribir en español los vocablos ignorados.

Todos los datos expuestos en este apartado podrían resumirse gráficamente del modo siguiente.

Gráfico 24



Si tenemos en cuenta el tercer indicador relativo a la respuesta del alumnado a la pregunta del cuestionario de evaluación “Do you think that the e-tandem project has helped you be a more autonomous learner?”, 21 informantes (80,77%) se consideran más autónomos, mientras que únicamente cinco creen que no les ha ayudado, de ellos dos argumentan que ya se consideraban autónomos antes de comenzar la experiencia del e-mail tándem al tiempo que los otros tres no dan ninguna explicación en su respuesta.

Retomando los grados de autonomía propuestos por Huttunen (1993) se podría medir el grado de autonomía alcanzado por este grupo de informantes en función del control de los procedimientos y en cuanto a la evaluación de su experiencia con el e-mail tándem. No cabe la medición de su nivel de autonomía con respecto a los objetivos, puesto que no cumplieron el convenio de autoaprendizaje y, por tanto, no se marcaron ningún objetivo al comienzo del estudio.

Desde el punto de vista de los procedimientos debemos tener en cuenta su grado de participación, así como su interés e implicación en la realización de las tareas encomendadas. Así, al igual que sucedía con los alumnos del grupo 3, todos los integrantes de este grupo progresan hasta el nivel 2, puesto que toman parte activa en su proceso de aprendizaje.

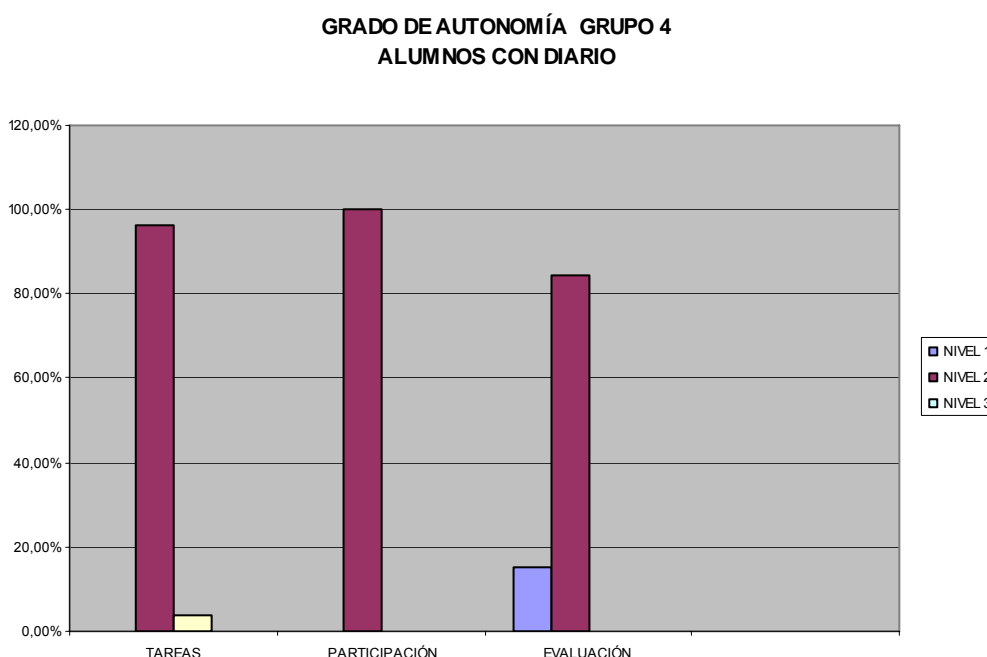
De acuerdo con su interés e implicación en el desarrollo de las tareas, el informante e60 logra el nivel 3, ya que no sólo trabaja sin la supervisión del profesor con un alto grado de concentración sino que ayuda a sus compañeros cuando la situación lo requiere. El resto de los miembros de este grupo alcanzaría el nivel 2 ya que trabajan de forma independiente con un nivel adecuado de concentración.

Para la evaluación de su proceso de aprendizaje fundamentaremos nuestras afirmaciones en función de sus respuestas al último ítem del cuestionario de evaluación (If you had to give a mark from **1** to **5** to evaluate the experience which one would you give? Please give reasons for your choice). Así, apreciamos que veintidós discentes (84,62%) alcanzan el nivel 2, ya que son capaces de razonar su calificación de la

experiencia, mientras que los cuatro restantes se limitan a evaluarla sin dar razonamiento alguno de su elección con lo que alcanzarían el nivel 1.

A partir de esta reflexión (gráfico 25) se puede concluir que todos los alumnos del grupo 4 que registraron su experiencia educativa a través del diario son más autónomos que al comienzo del estudio, destacando el informante e60 que logra alcanzar el nivel 3 en el indicador referido a la implicación e interés en el desarrollo de las tareas.

Gráfico 25



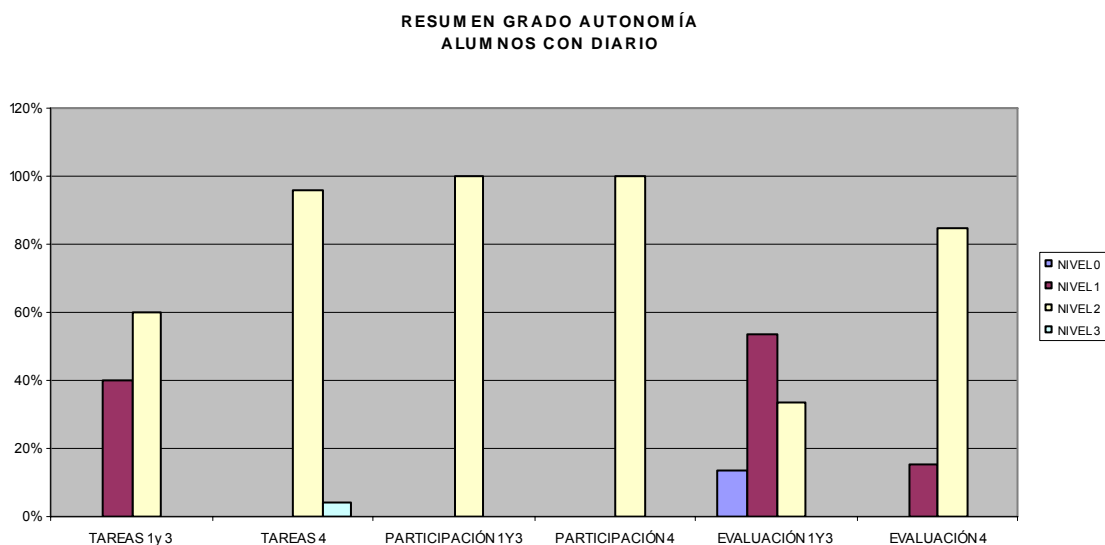
Antes de finalizar con este epígrafe, procederemos a comparar los resultados obtenidos por los alumnos con DA y sin DA que registraron su trabajo en tándem en sus diarios. Para ello, se considerarán sus logros de acuerdo con los grados propuestos por Huttunen (1993) y referidos al control de los procedimientos y en cuanto a la evaluación de su experiencia en tándem. La totalidad de los alumnos integrantes de los tres grupos han progresado hasta el nivel 2 con respecto al desarrollo de las tareas, ya que han tenido una participación activa en su proceso de aprendizaje con lo que no existe diferencia alguna entre los discentes en

este punto. Sin embargo, la situación varía a la hora de interpretar los resultados obtenidos en cuanto al desempeño de las actividades propuestas, ya que el 60% de los alumnos de los grupos 1 y 3 llegan al nivel 2 porque no necesitan supervisión por parte del profesor y muestran un alto grado de concentración, porcentaje ampliamente superado por los miembros del grupo 4 (96,15%) que se sitúan en ese nivel o en el inmediatamente superior (nivel 3) como ocurre con e60. Por el contrario, el 40% restante de los informantes con DA se encuentran en el nivel 1 ya que no necesitan supervisión por parte del profesor, pero su grado de implicación es menor.

Por último, los discentes sin DA también superan el nivel alcanzado a la hora de evaluar la experiencia en tándem, puesto que el 84,62% es capaz de razonar su calificación frente al 33,33% de los miembros del grupo de Diversificación.

En conclusión (gráfico 26) podemos manifestar que el uso del diario favorece la autonomía de todo el alumnado, presente o no dificultades de aprendizaje, ya que la mayoría de los participantes en nuestro estudio ha progresado en el uso de la lengua inglesa y en su reflexión sobre la misma.

Gráfico 26



Tras exponer los resultados obtenidos por los discentes que registraron aprendizaje a través del diario, el siguiente apartado pretende reflejar los datos que se derivan del trabajo realizado por los alumnos de los grupos 2 y 4 que no utilizaron el diario durante el trabajo en tándem.

4.3.3. Grado de consecución del objetivo 3 en los alumnos que no elaboraron diario (grupos 2 y 4)

Todos los estudiantes cuyos resultados vamos a exponer en este apartado no han cumplimentado el convenio de autoaprendizaje, ni han registrado su aprendizaje en tándem a través del diario. Por ello, para medir su grado de autonomía tomaremos como referencia sus producciones escritas, es decir los emails enviados a sus parejas durante el estudio, así como la información que se desprende de las dos pruebas que realizaron al final del primer trimestre y al término de la investigación.

Asimismo, se analizarán sus respuestas a las dos preguntas del cuestionario de evaluación empleadas como indicadores para los discentes que elaboraron diario, es decir, “Do you think that the e-tandem project has helped you be a more autonomous learner? y “If you had to give a mark from **1** to **5** to evaluate the experience which one would you give?”

A partir de los datos obtenidos por el grupo 2, los informantes e14 y e15 (15,38%) destacan por encima de sus compañeros al cumplir con todos los objetivos marcados al comienzo del estudio en todas y cada una de sus producciones escritas. Sin embargo, esta afirmación no coincide con su propia opinión en el cuestionario de evaluación, puesto que afirman que e-mail tándem no les ha ayudado a ser más autónomos. Dicha impresión coincide con la mostrada por la mayoría de los miembros de su grupo (69,23%), quienes, a pasar de haber demostrado ser aprendices autónomos, como se desprende de este capítulo, responden

negativamente a la pregunta citada, ya que sólo el 25,38% reconoce sentirse más autónomo.

En el lado opuesto se encuentra el informante e20 que siguiendo con la trayectoria marcada en los dos primeros objetivos, responde de forma incorrecta a las dos preguntas tomadas como referencia en el cuestionario de evaluación. Por estas razones, se pone de manifiesto que el e-mail tándem no ha resultado beneficioso en su proceso de aprendizaje de la lengua inglesa, tal como ilustra el siguiente ejemplo:

Do you think that the e-tandem project has helped you be a more autonomous learner?

I think that your project is not good.

If you had to give a mark from 1 to 5 to evaluate the experience which one would you give.? Please give reasons for your choice.

1.I didn't like it very much.

2.I think that is good idea do more test.

3.

4.

5.I can say what I think

Los discentes del grupo 4 que habían obtenido mejores resultados en los objetivos 1 y 2 que sus compañeros sin DA (véase 4.1.2. y 4.2.2), se muestran también más reflexivos en sus apreciaciones dado que el 68,57% se considera más autónomo que al principio del estudio, aspecto éste que coincide con sus logros durante el periodo de investigación.

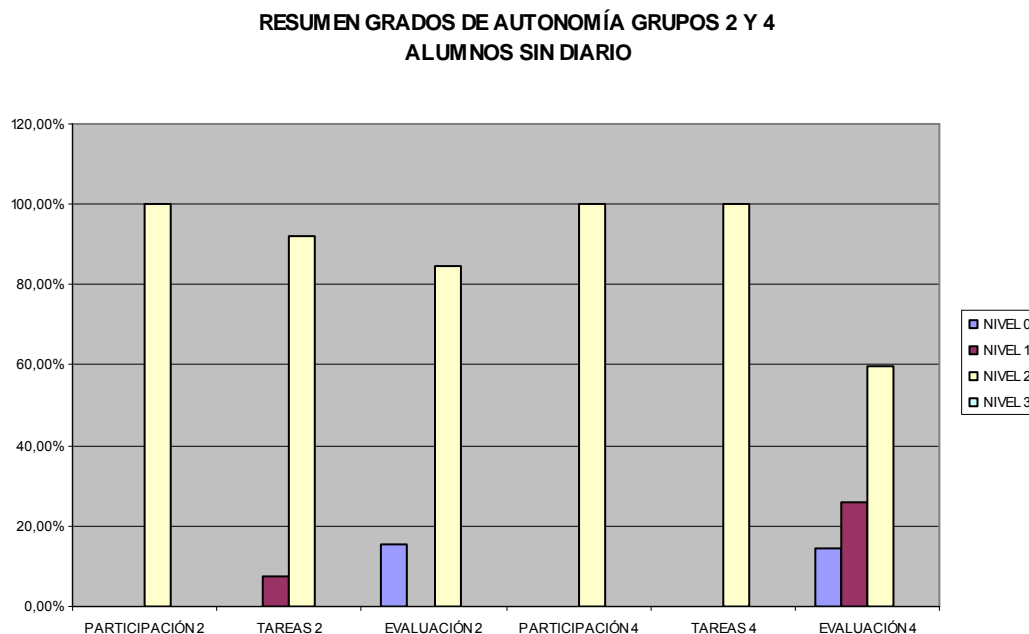
Por último, si nos atenemos a la evaluación de la experiencia en función de sus respuestas a la pregunta del cuestionario de evaluación del e-mail tándem “If you had to give a mark from 1 to 5 to evaluate the experience which one would you give?” se produce un cambio significativo, puesto que el 84,61% de los informantes del grupo 2 son capaces de razonar su calificación. Por el contrario, en el grupo 4 nueve educandos (25,71%) no dan ningún tipo de explicación a su respuesta y cinco de ellos (14,29%) no contestan a la pregunta, pero aún así el 60% es capaz de justificar su evaluación de la experiencia.

Si situamos estos datos dentro de los grados de autonomía propuestos por Huttunen (1993) referidos al control de los procedimientos

y la evaluación del trabajo en tándem podríamos concluir que este grupo de discentes alcanzaría el nivel 2 en cuanto a participación activa en el trabajo diario en el aula y, a excepción de e20 que se quedaría en el nivel 1, trabajan de forma independiente sin necesidad de supervisión por parte del docente con lo que alcanzan el nivel 2.

Desde el punto de vista de la evaluación de la interacción en tándem (gráfico 27) se aprecian diferencias entre ambos grupos puesto que el 84,61% de los alumnos del grupo 2 son capaces de justificar su calificación de la experiencia por lo que logran el nivel 2, mientras que en el grupo 4 el índice porcentual es del 60% con lo que los alumnos son menos reflexivos que aquéllos que registraron sus aprendizajes en el diario, siendo también superior el número de alumnos de este último grupo que no responden a la cuestión planteada.

Gráfico 27

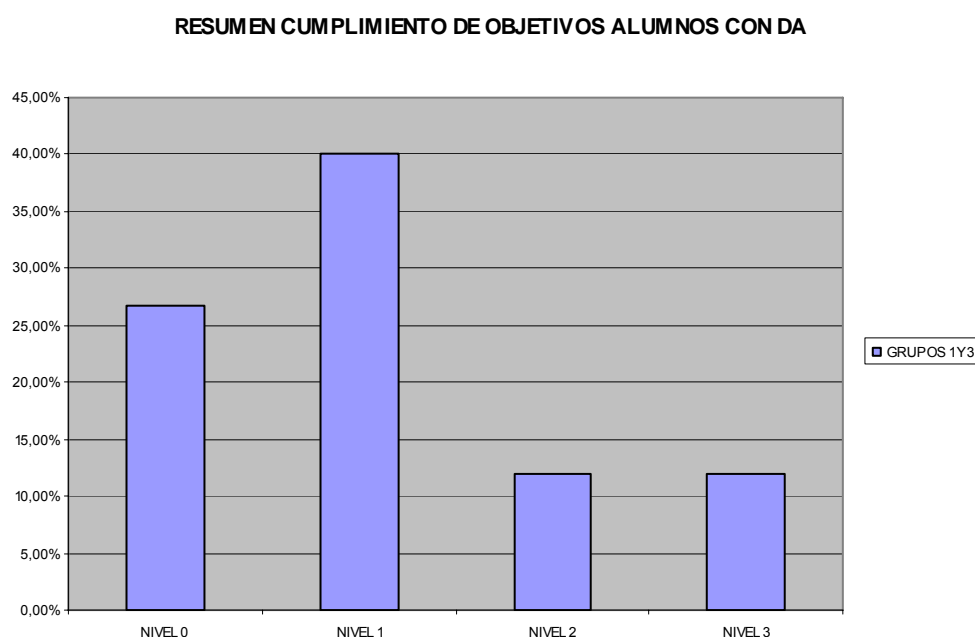


4.3.4. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos por los cuatro grupos objeto de nuestra investigación, podemos concluir que la mayoría de los alumnos han adquirido un grado de autonomía y control en el proceso de aprendizaje del inglés gracias al e-mail tándem.

Si tomamos como instrumento de medición el modelo propuesto por Huttunen (1993) antes mencionado, en primer lugar podemos señalar que gracias al convenio de autoaprendizaje la mayor parte de los alumnos con DA han sido capaces de cumplir con sus objetivos de aprendizaje (gráfico 28) puesto que salvo cuatro de ellos (26,7%), el resto de sus miembros se sitúa dentro de alguno de los tres niveles propuestos por Huttunen.

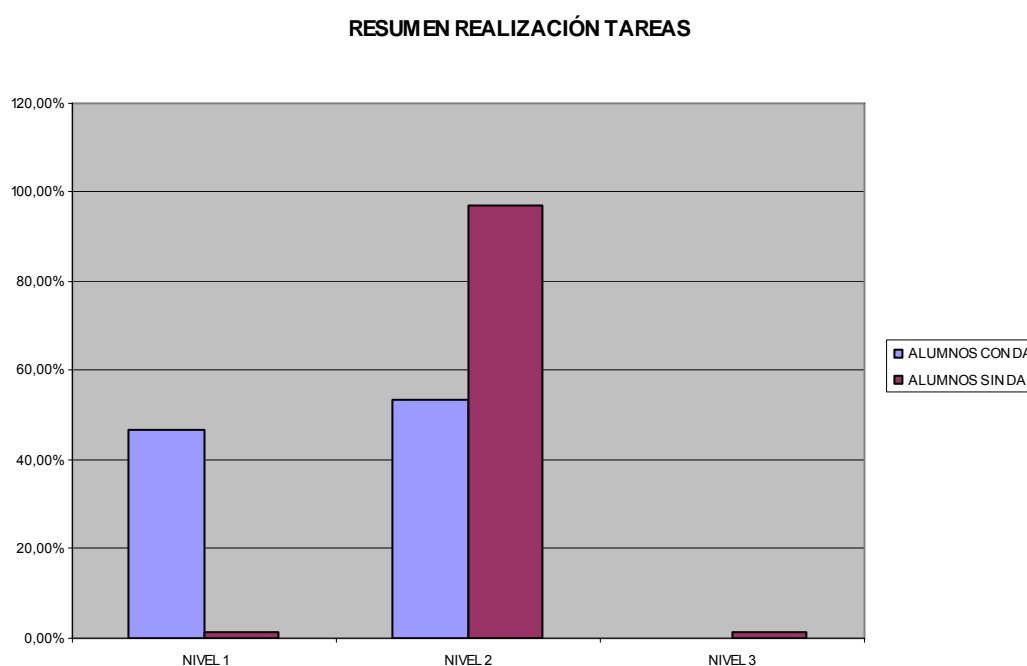
Gráfico 28



Desde el punto de vista de la participación del alumnado en el trabajo del aula ha quedado patente que todos los discentes se han implicado de forma activa en la elaboración de sus tareas con independencia de sus aptitudes hacia el aprendizaje de una lengua extranjera llegando hasta el nivel dos en la escala de Huttunen.

La situación sufre variaciones cuando se analiza el nivel de independencia que ha adquirido cada uno de los participantes en la elaboración de sus actividades con la pareja tándem (gráfico 29), puesto que todos los participantes consiguen ser aprendices autónomos, si bien los alumnos sin DA obtienen mejores resultados en este apartado. Así, e60 logra el nivel tres al desarrollar sus tareas y al mismo tiempo ayudar a otros compañeros que tienen dificultades, el 97,3% alcanza el nivel 2 y tan sólo el informante e20 se queda en el nivel 1. En el caso de los integrantes de los grupos de Diversificación el 53,33% progresan hasta el nivel 2 mientras que los siete restantes avanzan hasta el nivel 1.

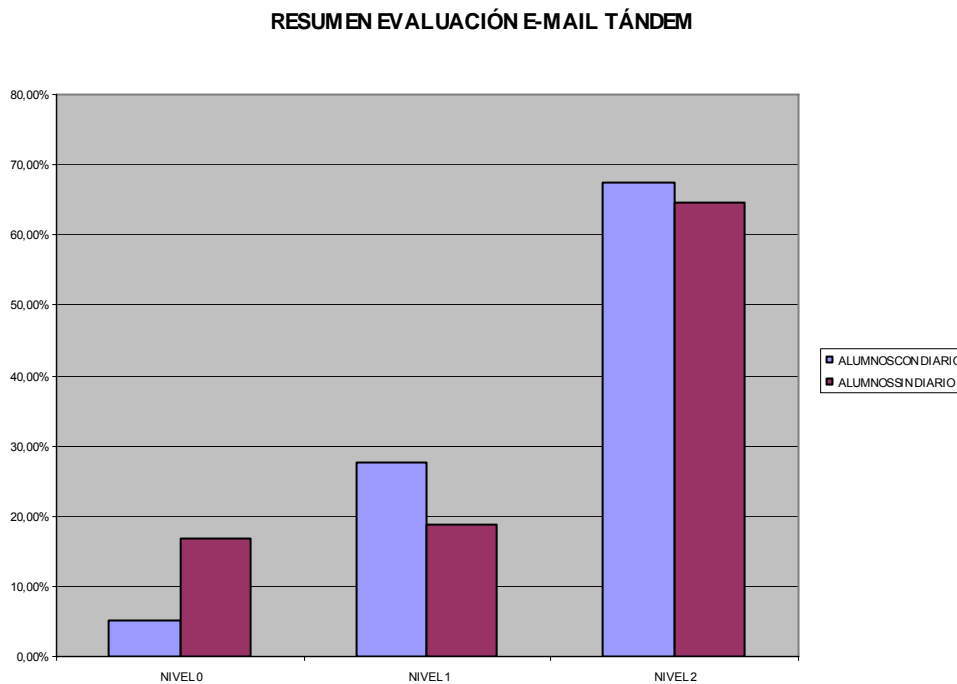
Gráfico 29



Por último, se constatan diferencias a la hora de la evaluación de la experiencia basada en el e-mail tándem (gráfico 30). El 67,5% de los participantes que elaboraron diario con independencia de sus capacidades intelectuales son capaces de justificar la nota que otorgan a la experiencia del e-mail tándem por lo que alcanzan el nivel 2. El 27,5% contesta al ítem citado sin dar razonamiento alguno a su respuesta por lo que se hallarían

en el nivel 1, mientras que únicamente el 5% del alumnado deja este apartado en blanco. En el caso de los alumnos sin DA que no registraron sus aprendizajes en el diario bien porque no se les solicitó o porque rehusaron entregarlo al investigador se aprecia un descenso en el índice porcentual. Así, el 64,58% razona su contestación con lo que no existirían grandes diferencias con los estudiantes que elaboraron diario. Sin embargo, el descenso es más acusado en los educandos que consiguen llegar al nivel 1 de autonomía dado que sólo el 18,76% de los estudiantes responde al ítem sin justificar su parecer y el resto del alumnado no responde al mismo (14,58%) o responde de forma incoherente (2,08%), siendo en los alumnos del grupo cuatro donde se computan un mayor número de respuestas en blanco.

Gráfico 30



Por tanto, parece que se cumplen las teorías de Nunan (1992a), Oxford et al. (1996), Brammerts, Calvert y Kleppin (2003), Otto (2003) y Walker (2003) apuntadas en el capítulo tres de este trabajo según las cuales los alumnos que han registrado sus aprendizajes en el diario muestran una mayor capacidad de reflexión que les permite justificar sus

respuestas y con ello ser más autónomos y poseer un mayor grado de control sobre su proceso de instrucción formal. Se produce una situación similar, tal como señalamos con anterioridad, al analizar las opiniones de los participantes con referencia a si se sienten más autónomos que al empezar el proyecto basado en el e-mail tándem. Así, el 80,56% de los alumnos que entregaron el diario se considera más autónomo frente al 54,17% de los estudiantes que no lo elaboraron.

En conclusión podríamos afirmar que la mayoría del alumnado participante con independencia de sus capacidades ha mostrado ser más autónomo en su aprendizaje gracias al e-mail tándem, poniéndose de manifiesto que los discentes que registraron su proceso de instrucción a través del diario tiene una capacidad de reflexión y un control sobre su aprendizaje superior al del resto del alumnado que tomó parte en el estudio.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES FINALES

Para finalizar nuestro trabajo nos parece oportuno retomar las conclusiones de cada uno de los objetivos con el objeto de poder considerarlas de forma global. Además, se propondrán líneas de acción que busquen mejorar aquellos aspectos cuyos resultados no han sido satisfactorios, así como sugerencias de cara a la ampliación de nuestra propuesta educativa.

En lo que respecta a la mejora de las producciones escritas en la L2, se puede afirmar que, los alumnos del grupo 1, salvo en los casos de e8 y e9, manifiestan una curva descendente a la hora de elaborar sus producciones en lengua inglesa puesto que si para la primera prueba el 66,7% de los alumnos es capaz de elaborar un texto coherente y cohesionado, a medida que avanzamos en el trabajo se produce un retroceso en la calidad de sus producciones y así en la segunda prueba recogida en mayo de 2004 el índice porcentual desciende hasta el 33,3% y en el cuestionario de evaluación el índice es menor aún alcanzado el 22,2%.

En el caso del grupo 3 se produce la situación inversa ya que en la primera prueba únicamente e25 y e27 utilizan la lengua inglesa de forma adecuada, mientras que en la segunda tiene lugar un ascenso porcentual significativo dado que el 83,33% se atienen a los contenidos exigidos. Sin embargo, tienen un comportamiento muy similar al grupo 1 en el cuestionario de evaluación, si bien responden de forma más concreta aunque en algunos casos recurran a su lengua materna.

Este comportamiento, como señalamos en el apartado 4.1.3., puede deberse a cuestiones motivacionales (Gardner y Tremblay 1994, Oxford 1994, Dörnyei 1994b, Ur 1996 y Ushioda 1996) puesto que los integrantes de estos dos grupos son alumnos pertenecientes al programa de Diversificación Curricular y, tal como se puso de manifiesto en el punto 3.1.1., presentan dificultades de aprendizaje, atención y organización a la hora del estudio, están poco motivados hacia el aprendizaje de la lengua extranjera y comienzan a interesarse por el inglés gracias al trabajo basado en el e-mail tándem por la motivación extrínseca que supone entrar en contacto con un adolescente que es hablante nativo de la lengua y que tiene

unas aficiones e intereses semejantes. Por esta razón, los alumnos del grupo 1 obtienen unos resultados satisfactorios en la primera prueba. Sin embargo, a medida que el trabajo en tándem se convierte en una rutina de la clase no se logra que los discentes se motiven intrínsecamente y, por ello, su rendimiento disminuye. Por el contrario, los integrantes del grupo 3, que parten con el mismo problema de motivación que sus compañeros del grupo 1, consiguen transformar la motivación extrínseca en intrínseca a lo largo del periodo de investigación y por ello su rendimiento mejora considerablemente al final del mismo.

Así, podríamos concluir que los miembros del grupo 1 salvo e8 y e9, están extrínsecamente motivados ya que en la medida que el trabajo en tándem se convierte en una rutina del aula su rendimiento académico disminuye, mientras que los estudiantes del grupo 3 estarían motivados tanto de forma intrínseca como extrínseca.

A pesar del descenso porcentual registrado por ambos grupos en el cuestionario de evaluación, el e-mail tándem ha resultado provechoso para el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que los miembros del grupo 1 lograron durante la primera parte del curso escolar mantener vivo el interés y la atención hacia el aprendizaje de la misma y en el caso del grupo 3 dicho interés se fue incrementando a medida que avanzaba el estudio. Además, todos ellos destacan la importancia de adquirir conocimientos lingüísticos y culturales con la ayuda de hablantes nativos de su misma edad.

Los informantes sin DA (grupos 2 y 4) marcan una tendencia al alza, similar a la experimentada por los integrantes del grupo 3, a lo largo de las dos pruebas tomadas como referencia puesto que apenas cometen errores léxicos y gramaticales siendo capaces de redactar textos coherentes y de mayor extensión que los elaborados en la primera toma de datos, con lo se puede concluir que están motivados tanto de forma extrínseca como intrínseca y, al igual que acontecía con los miembros del grupo 3, su rendimiento mejora en la medida que progresan en su trabajo con la pareja tándem. Sin embargo, tal como ocurría con los alumnos con DA, se produce

un descenso porcentual al analizar las respuestas a la pregunta del cuestionario de evaluación referida a los temas trabajados durante el curso.

En resumen, comparando los resultados obtenidos por los grupos en las tres pruebas analizadas se puede concluir que las diferencias no son significativas salvo en la segunda de ellas donde el grado de consecución del objetivo es muy superior en el grupo 2 donde se logra el 81,81%. En el caso de las pruebas primera y tercera la diferencia porcentual entre los grupos no es muy significativa lo que implica que el modelo de aprendizaje basado en el e-mail tándem puede ser utilizado por grupos de diferente capacidad con el objetivo de mejorar las producciones en la L2 utilizando la información aportada por la pareja tándem.

En cuanto al grado de cumplimiento de las dos vertientes del principio de reciprocidad cabe destacar que, con la salvedad del mensaje referente a las expresiones coloquiales donde la mayoría de los miembros del grupo 1 utilizan únicamente su lengua materna como vehículo de comunicación, el 88,9% de los alumnos participantes cumplen adecuadamente con el empleo de la lengua materna y la lengua meta en cada uno de los mensajes que intercambian con sus compañeros. El uso de L1 en el mensaje antes mencionado podría deberse, por un lado, a la libertad que se dejó en la tarea, así como a la dificultad que podría reportar para los discentes con DA el uso de la lengua inglesa referida a un campo semántico con el que no están muy familiarizados.

A pesar de todo ello, se podría concluir que los alumnos cumplen con la idea del tándem basada en el aprendizaje del modelo del compañero siendo ellos mismos modelos de sus parejas cuando escriben en español, con lo que las dificultades de aprendizaje no parecen ser un obstáculo para que los discentes cumplan con la primera parte del principio de reciprocidad.

En lo que respecta a las correcciones que los alumnos hacen a los mensajes que reciben, los resultados obtenidos, tal como se planteó en los epígrafes 4.2.1, 4.2.2. y 4.2.3., difieren bastante de los anteriormente citados puesto que se produce un descenso gradual a lo largo del estudio. Al

comienzo del mismo los alumnos con DA consiguen unos resultados mejores que el resto de los participantes.

A medida que avanzamos en el desarrollo del mismo el descenso es aún más acusado dándose la situación de que en la segunda prueba analizada tan sólo dos discentes pertenecientes al grupo 4 corrigen o hacen mención al mensaje recibido, produciéndose una situación similar con las correcciones a los mensajes de los alumnos españoles ya que los discentes ingleses tampoco realizan comentario alguno a pesar de la insistencia de los profesores respectivos en la importancia del tratamiento del error en el aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera.

La falta de correcciones podría justificarse, si tenemos en cuenta que los mensajes que redactan son cada vez más completos y contienen menos incorrecciones léxicas y/o gramaticales lo que les llevan a obviar los fallos que pudieran presentar por considerarlos menores. Además, les resulta difícil corregir el trabajo de otros compañeros y que, a su vez, sus parejas revisen sus emails. Esta actitud se mantiene con escasas variaciones en el último e-mail estudiado donde únicamente dos informantes pertenecientes al grupo 2 y un integrante del grupo 4 realizan comentarios y/o correcciones al texto del compañero mientras que el resto de los alumnos ni siquiera hace mención alguna al mismo.

Por el contrario, los discentes que han elaborado diarios, tal como hemos manifestado en el apartado 4.3., anotan los errores de sus compañeros aunque no se los comenten en los emails que redactan, con lo que identifican los problemas del compañero cuando escribe en la lengua meta, pero no son capaces de transmitírselo a través de la comunicación vía email.

Por tanto, se puede afirmar que, por una parte, la mayoría de los alumnos, son capaces de redactar textos utilizando las dos lenguas con lo que se cumple la primera parte del principio de reciprocidad convirtiéndose los alumnos españoles en modelo para sus compañeros ingleses, pero, por otra parte, se produce un descenso significativo en las correcciones al trabajo del otro miembro de la pareja. Por ello, se debe continuar insistiendo

en la importancia del tratamiento del error en la metodología que tratamos de impulsar haciendo ver a los alumnos la importancia de las correcciones para así evitar la posible adquisición imprecisa o inadecuada de conceptos y estructuras gramaticales en la lengua meta.

En el último objetivo referido al principio de autonomía y en concreto al grado de autonomía y control sobre el aprendizaje que los discentes han adquirido a lo largo del estudio, todos los alumnos de los grupos 1 y 3 partieron con mucho interés en el proceso de reflexión sobre su aprendizaje como se desprende de sus comentarios al firmar el convenio de autoaprendizaje a comienzo del curso académico. Sin embargo, a medida que el estudio avanzó y tal como sucedió con el principio de reciprocidad, el interés y esfuerzo iniciales se transformaron en apatía y desinterés en una parte de los miembros del grupo 1.

En cuanto al seguimiento del diario, los miembros del grupo 1 estuvieron muy motivados durante el primer trimestre al contrario que los miembros del grupo 3 que no entregaron sus diarios hasta el final. Este interés y motivación iniciales se fueron diluyendo a partir de enero, puesto que cuatro de ellos no lo entregan tal como había quedado establecido al principio del estudio, un discente no hace ningún tipo de reflexión al respecto de los mensajes que escribe y recibe y se limita a pegar los emails en su cuaderno anotando en los tres primeros mensajes, aquellos términos o expresiones que no entiende y los errores de su pareja pero sin reflexionar sobre el contenido de los mismos. Dos de los cuatro restantes (e8 y e9) son los que han manifestado una mayor predisposición hacia el aprendizaje autónomo y con el diario ponen de manifiesto lo que habían reflejado en el trabajo con sus compañeros tándem siendo capaces de reflexionar sobre lo que les escriben e intentando comprender e interiorizar los mensajes para preguntar a sus parejas por las dudas que les suscitan los textos que reciben. Considerando todo su trabajo a lo largo del estudio se puede concluir que el e-mail tándem ha sido útil para ellos en la triple vertiente que se planteaba en este estudio y se pueden considerar aprendices autónomos que han mejorado en la reflexión sobre su proceso de aprendizaje y a la

hora de emplear la lengua inglesa como vehículo de comunicación con otros adolescentes de su edad.

E2 y e3 han intentado reflexionar sobre los mensajes recibidos puesto que no sólo se limitan a enumerar los fallos de sus parejas sino que, al igual que los anteriores, intentan traducir los emails que reciben para así anotar los aspectos que no entienden. Además, e2 es el único de todos los alumnos con DA que deja constancia por escrito de la falta de correcciones por parte de su compañero lo que le lleva a pensar que todo lo que escribe es correcto. Por otro lado, manifiesta que el nivel de español del alumno inglés es muy aceptable con lo que precisa pocas correcciones.

A pesar de todo esto, estos dos alumnos no han sido capaces de demostrar su autonomía en los mensajes que elaboraron por sí mismos tal y como se hizo patente al abordar los objetivos 1 y 2 de este estudio experimental. Nos hallamos, por tanto, ante una aparente contradicción con el principio de autonomía, puesto que estos dos informantes son capaces de reflexionar sobre sus aprendizajes y sin embargo, no consiguen demostrar este hecho a la hora de comunicarse con sus compañeros.

En los cuatro casos restantes, teniendo en cuenta lo expuesto con anterioridad, hay que decir que no se han conseguido los objetivos propuestos en este estudio a pesar de que los citados informantes en el cuestionario de evaluación hayan valorado la experiencia positivamente y consideren que el e-mail tándem les ha ayudado a ser más autónomos en su proceso de aprendizaje del inglés.

En el caso del grupo 3, continuando con la tendencia positiva que habían alcanzado en los dos primeros objetivos, cinco de sus seis integrantes entregan sus diarios a final de curso, mostrando un mayor grado de reflexión en tres de ellos e incluso en el caso de e25, utilizando la lengua meta en sus comentarios.

Ante esta situación parece pertinente la distinción entre grados o niveles de autonomía (Huttunen 1993, Nunan 1996, 1997 y 1999 y Sinclair 1996 y 2000) reflejada en los apartados 4.3.1., 4.3.2., 4.3.3. y 4.3.4, ya que se trata de alumnos que han adquirido autonomía en su aprendizaje de la

lengua inglesa, si se interpreta este concepto como reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje pero todavía deben seguir trabajando para conseguir ser más autónomos a la hora de comunicarse con sus parejas y con ello mejorar sus producciones en la lengua meta. Por ello, se puede considerar que la experiencia para ellos también ha resultado positiva puesto que, como se viene señalando a lo largo de este trabajo, se trataba de aprendices con dificultades generalizadas de aprendizaje que han conseguido reflexionar y encontrar utilidad a la lengua inglesa como vehículo de comunicación intercultural.

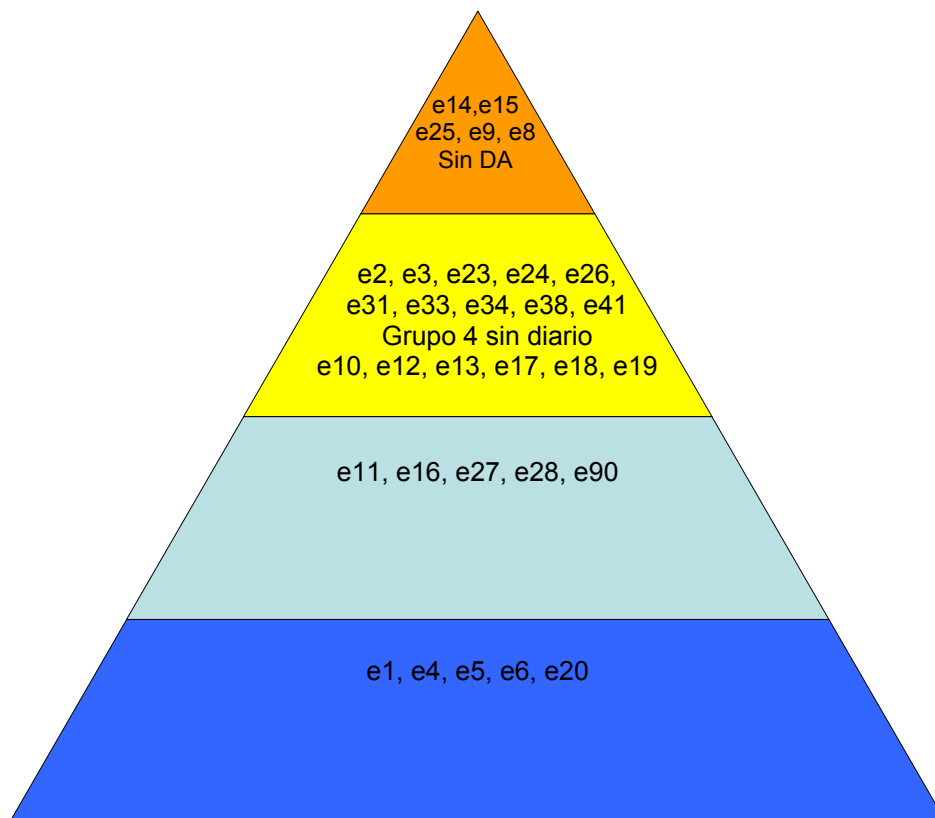
Si contrastamos sus resultados con los obtenidos por los miembros del grupo 4 que entregaron el diario se aprecia que gracias al uso del diario su nivel de reflexión es superior al de los alumnos con DA y al del resto de sus compañeros que no elaboraron diario, ya que son capaces de argumentar de forma coherente las razones que les impulsan a calificar su aprendizaje en tándem. Por lo que parece que el uso de esta herramienta de aprendizaje ha ayudado en la reflexión a los alumnos que presentan DA y ha beneficiado de forma considerable a aquéllos que no tenían dificultades haciéndoles tener un mayor interés y un grado de auto-evaluación superior al que poseían antes de comenzar el estudio.

Los alumnos restantes que no registraron su aprendizaje a través del diario (grupos 2 y 4) son capaces de involucrarse de forma autónoma en las tareas tándem encomendadas si bien parecen encontrarse en un nivel de reflexión inferior al que alcanzan sus compañeros que lo elaboraron, ya que a nivel general no se consideran más autónomos que al principio del estudio, cuando su evolución nos indica lo contrario.

Considerando globalmente el trabajo de todos los alumnos participantes en el estudio se puede agrupar a los discentes en cuatro niveles de autonomía similares a una estructura piramidal dividida en cuatro estratos (Pirámide 2). En la cúspide se encuentran tres alumnos de los grupos 1 y 3 (e8, e9 y e25) dos miembros del grupo 2 (e14 y e15) y los miembros del grupo cuatro que elaboraron diario y reflexionaron sobre él bien en su lengua materna o en lengua inglesa (e30, e32, e35, e36, e37,

e39, e40, e45, e47, e49, e50, e51, e52, e56, e57, e60, e63, e64 y e69)³⁸. En el segundo nivel se ubican e2, e3, e7, e23, e24, e25, e26, los integrantes del grupo 4 que no fueron muy reflexivos en sus diarios (e31, e33, e34, e38 y e41), todos los miembros del grupo 4 que no elaboraron diario a excepción de e90, así como e10, e12, e13, e17, e18, e19, e21 y e22. Cinco discentes (e11, e16, e27, e28 y e90) se hallan en el tercer escalón de la pirámide al mostrarse más autónomos y reflexivos que al principio del estudio aunque sus producciones en lengua inglesa no hayan alcanzado el nivel de las de sus compañeros con y sin DA. Por último, en la base de la pirámide se sitúan e1, e4, e5, e6, y e20 para los que el e-mail tándem no parece haber resultado una experiencia útil en su aprendizaje de la lengua extranjera.

Pirámide 2



³⁸ Para evitar la confusión que podría generar la alusión a estos discentes por el número asignado al principio del estudio, en la pirámide 2 nos referiremos a ellos como Sin DA.

Teniendo en cuenta estos resultados, se puede concluir que el e-mail tándem posibilita el desarrollo de la autonomía puesto que el 94,56% de nuestros alumnos han adquirido un cierto grado de autonomía. Asimismo, dicho enfoque metodológico favorece la comunicación social e interactiva entre los discentes (Little 2003), fomenta la transmisión de conocimientos a través de la interacción “*action knowledge*” (Barnes 1976, Benson 2001, Little 2003) con la pareja tándem y concede un protagonismo clave al educando (*learner empowerment*) en su proceso de aprendizaje (Little 1999b, Vieira 1999b y Little, Ridley y Ushioda 2002) a través del uso apropiado de la lengua meta (Little 1999b).

Por otro lado, nuestra investigación nos demuestra que es posible facilitar la autonomía de los discentes desde la enseñanza secundaria, aún a pesar de que su predisposición hacia el aprendizaje no sea siempre positiva. Asimismo, nuestro trabajo pone de manifiesto que el e-mail tándem se puede emplear no sólo con alumnos que manifiestan una predisposición aceptable o buena hacia la adquisición de nuevos conocimientos en una lengua extranjera (grupos 2 y 4), sino también con discentes que manifiestan escaso o nulo interés por la materia (grupos 1 y 3) porque han tenido y aún tienen dificultades en su proceso educativo ya que los resultados obtenidos por los cuatro grupos en cada uno de los objetivos no muestran grandes diferencias entre los informantes, si bien parece que los miembros de los grupos 2, 3 y 4 han conseguido un grado de autonomía superior al de sus compañeros del grupo 1.

Dichos resultados nos animan a seguir trabajando en la línea marcada en esta investigación teniendo siempre presente que la autonomía como se defendió, en el primer capítulo de este trabajo basándose en las teorías de los principales investigadores del campo (Holec 1981, Little 1991, 1993, 1996, 1999 y 2000, Dam 1995 y 2000, Brammerts 1996 y 2003, Lewis 2003, Esch 1996 y 1997, Sinclair 1996, 1997 y 2000, Benson 1995, 1996, 1997, 2001 y 2002 y Nunan 1992b, 1997 y 1999), no es algo que se consigue y permanece invariable sino que día a día debe seguir impulsándose por parte de docentes y discentes con el objetivo de obtener un espacio de

aprendizaje cada vez más autónomo e interdependiente entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Para lograr este clima, continuaremos insistiendo en la importancia del tratamiento del error como parte del proceso de aprendizaje de la lengua meta a través de pautas metodológicas y ejemplos del trabajo recogido durante la investigación descrita en esta tesis. Con ello se pretende que el alumnado llegue a asimilar que el error forma parte del proceso de adquisición de una L2 y las correcciones permitirán que el aprendizaje sea más provechoso. Por otro lado, se continuará insistiendo en la importancia del diario no como instrumento en el que se anoten los fallos cometidos por el otro miembro de la pareja, sino como un elemento clave en la reflexión sobre el proceso de aprendizaje que les permitirá ir adquiriendo un control sobre su aprendizaje y con ello llegar a ser aprendices autónomos. Así, se podría plantear la puesta en marcha de un proyecto de investigación basado en el e-mail tándem con alumnos de 1º a 4º de E.S.O. con el objetivo de mostrar el grado de competencia lingüística y sociocultural alcanzado por el alumnado de acuerdo con los descriptores del MCER y recogidos en el PEL para intentar facilitar su aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*).

Asimismo, con el propósito de aumentar su interés y motivación por el e-mail tándem se introducirán de forma progresiva temas relacionados con la cultura y la forma de vida de los jóvenes de ambos países (el lenguaje del chat o de los mensajes de texto) combinados con los que se han ido tratando durante estos dos últimos años. Además, se seguirá potenciando el intercambio presencial que venimos realizando con el alumnado participante en la experiencia que tiene un triple objetivo: conocer *in situ* a la pareja tándem, tomar conciencia sobre los aspectos socioculturales del país de la lengua meta para, así, poder establecer diferencias y similitudes entre ambas culturas y mejorar la comprensión y expresión oral en lengua inglesa.

Por último con el fin de facilitar el desarrollo de las destrezas orales, se intentará establecer conversación de voz a través de la videoconferencia una vez al trimestre, siempre que las circunstancias económicas y de organización del centro así lo permitan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEL, A. 2002: "Es bedarf einer großen Disziplin". eTandem: über die neue Form des Sprachenlernens auf Distanz [Interview]. *Academia* 30, 10-11, en: <http://www.eurac.edu/websites/eurac/academia/30/academia30.pdf>

ALVAREZ, J. A., BLANCO, M., OJANGUREN, A., BRAMMERTS, H. Y LITTLE, D. (EDS.). 1996: *Guía para el aprendizaje de lenguas en tándem a través de Internet*. Oviedo: Servicio de Publicaciones, Universidad de Oviedo.

ANDERSON, N. J. Y VONDERGRIFF, L. 1996: Increasing Metacognitive Awareness in the L2 Classroom by Using Think-Aloud Protocols and Other Verbal Report Formats, en: OXFORD, R. L. 1996: 3-18.

ANGUERA, M^a. T. 1986: La investigación cualitativa, en: *Educación*, nº10. Barcelona: Universidad Autónoma.

BARNES, D. 1976: *From Communication to Curriculum*. Londres: Penguin.

BARTOLOMÉ, M. 1986: La investigación cooperativa, en: *Educación*, nº10: 51-79.

BELISLE, R. 1996: E-mail Activities in the ESL Writing Class, en: *The Internet TESL Journal*, Vol. II, Nº12, December 1996.

BENSON, P. Y VOLLER, P. (EDS.) 1997: *Autonomy and Independence in Language Learning*. Londres: Longman.

BENSON, P. Y TOOGOOD, S. (EDS.): 2002: *Learner Autonomy 7: Challenges to Research and Practice*. Dublin: Authentik.

BENSON, P. 1995: A Critical View on Learner Training, en: <http://www.penta.ufgrs.br/edu/telelab/7/phil22e.htm>.

BENSON, P. 1996: Concepts of Autonomy in Language Learning, en: PEMBERTON, R., LI, E. S., OR, W. R., Y PIERSON, H. D. (EDS.) 1996: 27-34.

BENSON, P. 1997: The Semiotics of Self-Access Language Learning in the Digital Age, en: <http://www.insa-lyon.fr/departments/CDRL/semiotics.html>.

BENSON, P. 2001: *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Londres: Longman.

BENSON, P. 2002a: Rethinking the Relation of Self-Access and Autonomy, en: *Self-Access Language Learning* 5: 4-10.

BENSON, P. 2002b: Autonomy and Communication, en: BENSON, P. & TOOGOOD, S. (EDS.): 2002: 10-28.

BRAMMERTS, H. 1996: Tandem *per Internet* und das *International E-Mail Tandem Network*, en: BRAMMERTS, H. Y LITTLE, D. (EDS.). 1996: 1-14.

BRAMMERTS, H. 2003: Autonomous Language Learning in Tandem: The Development of a Concept, en: LEWIS, T. Y WALKER, L. 2003: 27-36.

BRAMMERTS, H. Y CALVERT, M. 2003: Learning by Communicating in Tandem, en: LEWIS, T. Y WALKER, L. 2003: 45-59.

BRAMMERTS, H. Y GASSDORF, A. 1996: Tándem a través de Internet y la Red Internacional Tándem por correo electrónico, en: ALVAREZ, A., BLANCO, M., OJANGUREN, A., BRAMMERTS, H. Y LITTLE, D. (EDS.). 1996: 3-16.

BRAMMERTS, H. Y KLEPPIN, K. (EDS.). 2001: *Selbstgesteuertes Sprachenlernen Im Tandem: Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

BRAMMERTS, H. Y KLEPPIN, K. 2003: Supporting Face-To-Face Tandem Learning, en: LEWIS, T. Y WALKER, L. 2003: 157-168.

BRAMMERTS, H. Y LITTLE, D. (EDS.). 1996: *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet* (Manuskripte zur Sprachlehrforschung. 52). Bochum: Brockmeyer. en: <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/tanbib.html>.

BRAMMERTS, H., CALVERT, M. & KLEPPIN, K. 2003: Aims and Approaches in Individual Learner Counselling, en: LEWIS, T. Y WALKER, L.: 105-114.

BRAMMERTS, H., JONSSON, B., KLEPPIN, K. Y SANTISO, L. 2003: Individual Counselling in Different Tandem Contexts, en: LEWIS, T. Y WALKER, L. 2003: 123-130.

CALVERT, M. 1996: Die Integration von E-Mail-Tandem in den Fremdsprachenunterricht, en: BRAMMERTS, H. Y LITTLE, D. (EDS.). 1996: 28-35.

CALWELL O'CALLAGHAN, V. A. 1999: Towards a more Learner-Centred Communicative Approach, en: GONZÁLEZ, S., VALDEÓN, R., GARCÍA, D., OJANGUREN, A., URDIALES, M. Y ANTÓN, A. (EDS.). 1999: 99-108.

CARR, W. Y KEMMIS, S. 1988: *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

CARTER, R. Y NUNAN, D. 2001: *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: CUP.

CHAMOT, A. U.: 1999: Learning Strategy Instruction in the English Classroom, en: <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/99/jun/chamot.html>.

CHAUDRON, C. 1998: *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: CUP.

CIEL LANGUAGE SUPPORT NETWORK. 2000: Assessment and Independent Language Learning, en: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=1407>.

CIEL LANGUAGE SUPPORT NETWORK. 2000: Integrating Independent Learning with the Curriculum, en: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=1400>.

CNICE. 2004/07/02: Diversificación Curricular, en: <http://www.cnice.mecd.es/recursos2/orientacion/01apoyo/op02.htm>.

COHEN, A. 2003: Strategy Training for Second Language Learners, en: <http://www.cal.org/ericcll/digest/0302cohen.html>.

COHEN, A. Y SCOTT, K. 1996: A Synthesis on Approaches to Assessing Language Learning Strategies, en: OXFORD, R. L. 1996: 89-106.

COHEN A.D. 1999: Language Learning Strategies Instruction and Research, en: COTTERALL, S. Y CRABBE, D. (EDS.) 1999: 61-68.

CONSEJO DE EUROPA. 1982: *Recommendation n.º R(82)18 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

CONSEJO DE EUROPA. 1998: *Recommendation n.º R(98)6 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

COTTERALL, S. Y CRABBE, D. (eds.) 1999: *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effective Change*. Berna: Peter Lang.

COYLE, D. 2000: Changing the Rules of the Game: Adolescence Voices Taking Control- if only they would, if only they could, en: SINCLAIR, B., MCGRATH, I. Y LAMB, T. (EDS.): 2000: 24-36.

CROOKES, G. Y SCHMIDT, R. W. 1991: Motivation: Reopening the Research Agenda, en: *Language Learning* 41(4): 469-512.

CRYSTAL, D. 2001: *Language and the Internet*. Cambridge: CUP.

DAOUD, S. A. 2002: Developing EFL Teacher and Learner Autonomy through Teacher-Initiated Action Research, en: <http://lc.ust.hk/~ailasc/symposium/responses.html#daoud>.

DAM, L. Y GERD, G. 1993: Developing Learner Autonomy in a School Context: A six-year Experiment Beginning in the Learners' First Year of English, en: HOLEC, H. 1993: 19-30.

DAM, L. 1995: *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.

DAM, L. Y LEGENHAUSEN, L. 1996: The Acquisition of Vocabulary in an Autonomous Learning Environment- the First Months of Beginning English, en: PEMBERTON, R., LI, E. S., OR, W. R., Y PIERSON, H. D. (EDS.) 1996: 265-280.

DAM, L. Y LEGENHAUSEN, L. 1999: Language Acquisition in an Autonomous Language Learning Environment: Learners' Self-evaluations and External Assessment Compared, en: COTTERALL, S. Y CRABBE, D. (EDS.) 1999: 89-98.

DAM, L. 2000: Evaluating Autonomous Learning, en: SINCLAIR, B., MCGRATH, I. Y LAMB, T. (EDS.): 2000: 48-59.

DICKINSON, L. 1987: *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: C.U.P.

DICKINSON, L. 1992: *Learner Autonomy 2: Learner Training for Language Learning*. Dublin: Authentik.

DOLAN, D. 2002: Learner Autonomy and Technology: an Integrated Language Learning Environment, en: Proceedings of the International Conference on Computers in Education (ICCE '02).

DÖRNYEI, Z. 1994a: Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom, en: *The Foreign Language Classroom* 78(iii): 273-284.

DÖRNYEI, Z. 1994b: Understanding L2 Motivation. On with the Challenge! en: *The Foreign Language Classroom* 78(iv): 515-523.

EDGE, J. 1999: Learner Autonomy with a Focus on the Teacher, en: *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 28: 37-46.

ELLIS, G. Y SINCLAIR, B. 1989: *Learning to Learn English: a Course in Learner Training*. Cambridge: CUP.

ELLIOTT, J. 1993: *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

ESCH, E. 1996: Promoting Learner Autonomy: Criteria for the Selection of Appropriate Methods, en: PEMBERTON, R., LI, E. S., OR, W. R. Y PIERSON, H. D. (EDS.) 1996: 35-48.

ESCH, E. 1997: Learner Training for Autonomous Language Learning, en: BENSON, P. Y VOLLER, P. (EDS.) 1997: 164-175.

FINCH, A. 2002: Autonomy: Where are we? Where are we going? en: MACKENZIE, A.S. & MCCAFFERTY, E. (EDS.) *Developing Autonomy*. Proceedings of the JALT CUE Conference 2001. Tokio: The Japan Association for Language Teaching College and University Educators Special Interest Group: 15-42.

FREIRE, P. 1972: *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.

FREIRE, P. 1974: *Education for Critical Consciousness*. Londres: Sheed and Ward.

GAIL, E. 2000: Is it Worth? Convincing Teachers of the Value of Developing Metacognitive Awareness in Children, en: SINCLAIR, B., MC GRATH, I. Y LAMB, T. (EDS.) 2000: 75-88.

GARDNER, R. C. Y LAMBERT, E. W. 1959: Motivational Variables in Second Language Acquisition, en: *Canadian Journal of Psychology* 13 : 266-272.

GARDNER, R. C. Y TREMBLAY, P. F. 1994a: On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks, en: *The Modern Language Journal* 78(iv): 524-527.

GARDNER, R. C. Y TREMBLAY, P. F. 1994b: On Motivation: Measurements and Conceptual Considerations, en: *The Modern Language Journal* 78(iii): 359-368.

GILES, H. Y BYRNE, J. L. 1982: An Intergroup Approach to Second Language Acquisition, en: *Journal of Multicultural and Multilingual Development* 3-1.

GLÄSMANN, S. Y CALVERT, M. 2001: *Tandem Language Learning in Schools*. Sheffield: Philip Armstrong Publications.

GONGLEWSKI, M., MELONI, CH. Y BRANT, J. 2001: Using E-mail in Foreign Language Teaching: Rationale and Suggestions, en: *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, Nº3, March 2001.

GONZÁLEZ, S., VALDEÓN, R., GARCÍA, D., OJANGUREN, A., URDIALES, M. Y ANTÓN, A. (EDS.) 1999: *Essays in English Language Teaching: A Review of the Communicative Approach*. Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.

HARMER, J. 1983: *The Practice of English Language Teaching*. Londres: Longman.

HEALEY, D. 2002: Learner Autonomy with Technology: What do Language Learners Need to be successful? *TESOL 2002 CALL-IS Academic Session*.

HEDDERICH, N. 1996a: Sprachliches und Interkulturelles Lernen in den Foren, en: BRAMMERTS, H. Y LITTLE, D. (EDS.). 1996: 36-42.

HEDDERICH, N. 1996b: Aprendizaje lingüístico e intercultural en el foro, en: ALVAREZ, A., BLANCO, M., OJANGUREN, A., BRAMMERTS, H. Y LITTLE, D. (EDS.). 1996: 38-44.

HEDDERICH, N. 2003: Email Collaboration in Foreign Language Education: a North American Perspective, en: LEWIS, T. Y WALKER, L. 2003: 211-217.

HOLEC, H. 1981: *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.

HOLEC, H. 1993: *Autonomy and Self-Directed Language Learning: Present Fields of Application. Autonomie et Apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels*. Alemania: Council of Europe Press.

HURD, S. 2002: Learner Difference in Independent Language Contexts, en: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=1573>.

HUTTUNEN, I. 1993: Towards Learner Autonomy in a School Context, en: HOLEC, H. 1993: 31-40.

KARLSSON, L., KJISIK, F. Y NORLUND, J. 1999: Changing Roles in Minds: The Implications of Autonomous Learning Programmes, en: *Revista canaria de Estudios Ingleses*, 28: 47-61.

KAYLANI, C. 1996: The Influence of Gender and Motivation on EFL Learning Strategy Use in Jordan, en: OXFORD, R. L. 1996: 75-88.

KELLY, G. 1955: *The Psychology of Personal Constructs*. Nueva York: Norton.

KELLY, R. 1996: Language Counselling for Learner Autonomy: the Skilled Helper in Self-Access Language Learning, en: PEMBERTON, R., LI, E. S., OR, W. R. Y PIERSON, H. D. (EDS.) 1996: 93-113.

KEMMIS, S. 1984: *Point-by-point Guide to Action Research*. Victoria: Deakin University.

KEMMIS, S. Y MCTAGGART, T. 1988: *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

KILICKAYA, F. 2004: Authentic Materials and Cultural Content in EFL Classrooms, en: *The Internet TESL Journal*, Vol. X, N°7, July 2004.

KINOSHITA, C. Y. 2003: Integrating Language Learning Strategy Instruction into ESL/EFL Lessons, en: *The Internet TESL Journal*, Vol. IX, Nº4, April 2003.

KLEPPIN, K. 2004: Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen. Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9 (2), en: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kleppin2.htm>.

KOHONEN, V. 1992: Experiential Language Learning: Second Language Learning as Cooperative Language Education, en: Nunan, D. 1992: 14-39.

KÖSTER, C. Y DUDA, P. 1999: Fremdsprachenlernen im E-Mail-Tandem [Interview], en: http://punktde.ruhr-uni-bochum.de/a_archiv/infos/tandem1.html

KRAMSCH, K. Y ANDERSEN, R. W. 1999: Teaching Text and Context through Multimedia, en: *Language Learning & Technology*, Vol 2 Enero 1999: 31-42.

LARSEN-FREEMAN; D. Y LONG, M. H. 1991: *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. (Traducción de MOLINA, I. Y BENITEZ, P. 1994) Madrid: Gredos.

LATORRE, A. 2003: *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

LEGENHAUSEN, L. 1999: Language Acquisition without Grammar Instruction: The Evidence From an Autonomous Classroom, *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 28: 63-76.

LEH, A. S. C. 1999: Computer-Mediated Communication and Foreign Language Learning via Electronic Mail, en: <http://www.imej.wfu.edu.articles/1999/2/08/printver.asp>.

LEWIN, K. 1946: Action research and minority problems, en: *Journal of Social Issues* nº2: 34-46.

LEWIS, T. 2003: The Case for Tandem Learning, en: LEWIS, T. Y WALKER, L. 2003: 13-25.

LEWIS, T. Y WALKER, L. 2003: *Autonomous Language Learning in Tandem*. Sheffield: Academy Electronic Publications.

LITTLE, D. 1991: *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.

LITTLE, D. 1993: Autonomy and Self-Directed Learning: An Irish Experiment, en: HOLEC, H. 1993: 77-84.

LITTLE, D. 1996a: Lernerautonomie und Lernerberatung, en: BRAMMERTS, H. Y LITTLE, D. (EDS.). 1996: 15-27.

LITTLE, D. 1996b: Freedom to Learn and Compulsion to Interact: Promoting Learner Autonomy through the Use of Information Technologies, en: PEMBERTON, R., LI, E. S., OR, W. R. Y PIERSON, H. D. (eds.) 1996: 203-218.

LITTLE, D. 1998: *Technologies, Media and Foreign Language Learning*. Dublin: Authentik.

LITTLE, D. 1999a: Learner Autonomy is more than a Western Cultural Construct, en: COTTERALL, S. Y CRABBE, D. (EDS.) 1999: 11-18.

LITTLE, D. 1999b: Developing Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: A Social-Interactive View of Learning and Three Fundamental Pedagogical Principles, en: *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 28: 77-88.

LITTLE, D. 2000a: Learner Autonomy and Human Independence: some Theoretical and Practical Consequences of a Social-Interactive View of Cognition, Learning and Language, en: SINCLAIR, B., MCGRATH, I. Y LAMB, T. (EDS.): 2000: 15-23.

LITTLE, D. 2000b: We're all in it together. Exploring the Interdependence of Teacher and Learner Autonomy, en: *Newsletter of latefl PI Autonomous Learning SIG* Issue 4, Noviembre 2000.

LITTLE, D. 2002: Learner Autonomy and Second/Foreign Language, en: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=1409>.

LITTLE, D. 2003: Tandem Language Learning and Learner Autonomy, en: LEWIS, T. Y WALKER, L. 2003: 37-44.

LITTLE, D. 2003/10/04: Learner Autonomy: A Fundamental Principle in Pedagogy and Education, en <http://educa.rcanaria.es/tea/team1/36.pdf>.

LITTLE, D. 2003/11/04: The European Language Portfolio and Learner Autonomy, en: <http://malfridur.ismennt.is/haust2002/pdf/malfridur-18-2-4-7.pdf>

LITTLEWOOD, W. 2002: Cooperative and Collaborative Learning Tasks as Pathways towards Autonomous Interdependence, en: BENSON, P. Y TOOGOOD, S. (EDS.) 2002: 29-40.

LOMAX, P. 1990: *Managing Staff Development in Schools*. Clevedon: Multilingual Matters.

MCDONOUGH, S. 1999: A Hierarchy of Strategies? En: COTTERALL, S. Y CRABBE, D. (EDS.) 1999: 51-60.

MCKERNAN, J. 1999: *Investigación-acción y curriculum*. (Traducción de DEL AMO, T.) Madrid: Morata

MCKERNAN, J. 1988: *Action-Research: Principles and Practice*. Hong Kong: Macmillan.

MCKERNAN, J., LOMAX, P. Y WHITEHEAD, J. 1996: *You and your Action Research Project*. Londres: Routledge.

MIRANDA, A., VIDAL, E. Y SORIANO, M. 2000: *Evolución e Intervención Psicoeducativa en Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Pirámide

MÖLLERIG, M. 2002: Email Tandem in Teaching German as a Foreign Language: First Experiences, en: <http://www.cfl.mq.edu.au/celebrate/pdf/papers/möllerig1.pdf>.

MOZZON-MACPHERSON, M. 2002: Language Advising, en: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=93>.

MÜHLENBERG, A. 2000: Autonomes Fremdsprachenlernen im E-Mail Tandem, en: http://www.goethe.de/oe/mos/medkon/data/data_www/section/section1/Speak25/1_S25.pdf.

MÜLLER-VERWEYEN, M. 1999: Reflection as a Means of Acquiring Autonomy, en: COTTERALL, S. Y CRABBE, D. (EDS.) 1999: 79-88.

NAGEL, P.S. 1999: E-Mail in the Virtual ESL/EFL Classroom, en: *The Internet TESL Journal*, Vol. V, Nº7, July 1999.

NUNAN, D. 1992a: *Research Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

NUNAN, D. 1992b: *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: CUP.

NUNAN, D. 1996: Towards Autonomous Learning: Some Theoretical, Empirical and Practical Issues, en: PEMBERTON, R., LI, E. S., OR, W. R. Y PIERSON, H. D. (EDS.) 1996: 13-26.

NUNAN, D. 1997: Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy, en: BENSON, P. Y VOLLER, P. (EDS.) 1997: 192-203.

NUNAN, D. 1999: *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle.

NUNAN, D., LAI, J. & KEOBKE, K. 1999: Towards Autonomous Language Learning: Strategies, Reflections and Navigation, en: COTTERALL, S. Y CRABBE, D. (EDS.) 1999: 69-77.

NYIKOS, M. 1996: The Conceptual Shift to Learner-Centred Classrooms: Increasing Teacher and Student Strategic Awareness, en: OXFORD, R. L. 1996: 109-117.

O' MALLEY, J. M. Y CHAMOT, A. U. 1990: *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.

OPALKA, B. 2003/10/05: ICT as a Contributing Factor to Developing Learner Autonomy, en: www.iatefl.org.pl/tdal/n7opalka.htm.

OTTO, E. 2003: Language Learning Strategies in Tandem: How to Learn Efficiently, en: LEWIS, T. Y WALKER, L. 2003: 79-91.

OXFORD, R. L. 1990: *Language Learning Strategies: What every Teacher Should Know*. Rowley, Mass: Newbury House.

OXFORD, R. L. 1994: Where are We Regarding Language Learning Motivation, en: *The Modern Language Journal* 78: 512-514.

OXFORD, R. L. Y SHEARIN, J. 1994: Language Learning Motivation, en: *The Modern Language Journal* 78: 12-28.

OXFORD, R. L. 1996: *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives*. Honolulu: University of Hawaii Press Second Language Teaching and Curriculum Center.

OXFORD, R. L. Y LEAVER, B. L. 1996: A synthesis of Strategy Instruction for Language Learners, en: OXFORD, R. L. 1996: 227-246.

OXFORD, R. L., LAVIEN, R. Z., HOLLOWAY, M. E., FELKINS, E. Y SALEH, A. 1996: Telling their Stories: Language Students Use Diaries and Recollections, en: OXFORD, R. L. 1996: 19-34.

OXFORD, R. L. 2001: Language Learning Strategies, en: CARTER, R. Y NUNAN, D. 2001: 166-172.

PEMBERTON, R., LI, E. S., OR, W. R. Y PIERSON, H. D. (EDS.) 1996: *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

PENNYCOOK, A. 1997: Cultural Alternatives and Autonomy, en: BENSON, P. Y VOLLER, P. (EDS.) 1997: 35-53.

PENMAN, CH. 2002: Evaluating Tandem Interactions, en: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=411>.

PÉREZ, M^a G. 1990: *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

RAMAZANI, J. 1994: Student Writing by E-Mail: Connecting Classmates, Texts, Instructors, en: [http://trc.virginia.edu/Publications/Teaching_Concerns/Fall 1994/TC Fall 1994 Ramazani.htm](http://trc.virginia.edu/Publications/Teaching_Concerns/Fall_1994/TC_Fall_1994_Ramazani.htm).

RICHARDS, J. C. 2001: Postscript: The Ideology of TESOL, en: CARTER, R. Y NUNAN, D. 2001: 213-217.

RILEY, P. 1996: 'The Blind Man and the Bubble': Researching Self-Access, en: PEMBERTON, R., LI, E. S., OR, W. R. Y PIERSON, H. D. (EDS.) 1996: 251-264.

RIVERS, W. 1981: *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.

RIVERS, W. Y TEMPERLEY. 1978: *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Nueva York: O.U.P.

ROBINSON, G. L. N. 1985: *Cross-Cultural Understanding: Processes and Approaches for Foreign Language, English as a Second Language, and Bilingual Educators*. Nueva York: Pergamon.

RODGERS, TH. S. 2001: Language Teaching Methodology, en: <http://www.cal.org/ericcll/digest/roddgers.html>.

ROGERS, C. R. 1980: *Libertad y Creatividad en la Educación*. Barcelona: Paidós.

ROZA GONZÁLEZ, M. B. 2001: Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas con la Metodología Tándem, en: *Quaderns Digitals*, 22. (<http://quadernsdigitals.net>).

ROZA, M. B. (COORD.), ÁLVAREZ, M., ARTIME, C., CASES, E., ARGENTE DEL CASTILLO, M., FERNÁNDEZ, P., FERRERAS, M., FRIEDEL, B., MENÉNDEZ, M. N., NUÑO, P., PÉREZ, R., PRENDES, S., ROSA, J. A. Y TUERO, A. C. 2001. *Guía tándem. Metodología tándem para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en el ámbito escolar* (Colección Materiales para el Aula). Gijón: Centro de Profesores y Recursos.

SCHWIENHORST, K. 1998: Matching Pedagogy and Technology- Tandem Learning and Learner Autonomy in Online Virtual Language Environments, en: SOETAERT, R., DE MAN, E., Y VAN BELLE, G. (EDS.): 1998: *Language Teaching Online*. Gante: Universidad de Gante: 115-127.

SINCLAIR, B. 1996: Materials Design for the Promotion of Learner Autonomy: How Explicit is 'Explicit'? en: PEMBERTON, R., LI, E. S., OR, W. R. Y PIERSON, H. D. (eds.) 1996: 149-165.

SINCLAIR, B. 1997: Learner Autonomy: the Cross-Cultural Question, en: http://www.eayrs.com/ELT/publications/IATEFL_Issues/Archives/Texts/139Sinclair.html.

SINCLAIR, B. 2000: Learner Autonomy: the Next Phase? en: SINCLAIR, B., MCGRATH, I. Y LAMB, T. (EDS.). 2000: 4-14.

SINCLAIR, B., MCGRATH, I. Y LAMB, T. (EDS.). 2000: *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Harlow: Longman.

SMITH, R.C. Y BARFIELD, A. 2001: Interconnections: Learner Autonomy, Teacher Autonomy. *Learning Learning*, 8: 1.

SÖNSTEGS, K. 1999: Language Learning via E-Mail- Autonomy through Collaboration, en: *Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL) 1999 Conference*. Stanford University, Palo Alto, California, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

STENHOUSE, L. 1998: *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

ST JOHN, E. Y WHITE, L. 2003: Nothing to Say? Suggestions for Tandem Learning, en: LEWIS, T. Y WALKER, L. 2003: 61-69.

STICKLER, U. 2003: Student-Centred Counselling for Tandem Advising, en: LEWIS, T. Y WALKER, L. 2003: 115-122.

STICKLER, U. Y LEWIS, T. 2003: Tandem Learning and Intercultural Competence, en: LEWIS, T. Y WALKER, L. 2003: 93-104.

THANASOULAS, D. 2000: What is Learner Autonomy and How Can It Be Fostered? En: *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, Nº11, November 2000.

THAVENIUS, C. 1999: Teacher Autonomy for Learner Autonomy, en: COTTERALL, S. Y CRABBE, D. (EDS.) 1999: 159-163.

THOMSON, C. K. 1996: Self-Assessment in Self-directed Learning: Issues of Learner Diversity, en: PEMBERTON, R., LI, E. S., OR, W. R. Y PIERSON, H. D. (EDS.) 1996: 77-91.

UR, P. 1996: *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: C.U.P.

USHIODA, E. 1996: *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin: Authentik.

VALDEÓN, R. A. 1995: A Redefinition of Authentic Material and its Use in the Teaching of English, en: *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 30-31: 227-239.

VALDEÓN, R. A. 2000: Objective and Subjective Variables in Two University Classes, en: *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 13: 175-203.

VAN ELS, T. ET AL. 1977: *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. Londres: Edward Arnold.

VAN LIER, L. 2001: Language Learning Strategies, en: CARTER, R. Y NUNAN, D. 2001: 160-165.

VIEIRA, F. 1999a: Pedagogy for Autonomy: Teacher Development and Pedagogical Experimentation- An In-service Teacher Training Project, en: COTTERALL, S. Y CRABBE, D. (EDS.) 1999: 149-158.

VIEIRA, F. 1999b: Pedagogy and Autonomy. Can they Meet? en: *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38: 13-35.

VIEIRA, F. 2002: Learner autonomy and teacher development: a brief introduction to GT-PA as a learning community, en: VIEIRA, F., MOREIRA, M.A., BARBOSA, I. Y PAIVA, M. (EDS.) 2002: *Pedagogy for Autonomy and English Learning: Proceedings of the 1st Conference of the Working Group – Pedagogy for Autonomy*, Braga: University of Minho.

VYGOTSKY, L. 1978: *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

VYGOTSKY, L. 1986: *Mind and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

VOLLER, P. Y PICKARD, V. 1996: Conversation Exchange: A Way towards Autonomous Language Learning, en: PEMBERTON, R., LI, E. S., OR, W. R. Y PIERSON, H. D. (EDS.) 1996: 115-132.

WALLACE, M. J. 1998: *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: C. U. P.

WARD, C., BOCHNER, S. Y FURNHAM, A. 2001: *The Psychology of Culture Shock*. 2nd Edition. Hove: Routledge.

WARSCHAUER, M. 2001: On-line Communication, en: CARTER, R. Y NUNAN, D. 2001: 207-212.

WENDEN, A. L. 2002: Learner Development in Language Learning, en: *Applied Linguistics*, Vol: 23(1): 32-55.

WILLIAMS, M. Y BURDEN, R. L. 1997: *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: C.U.P.

WINNIE, L. 1996: The Role of Materials in the Development of Autonomous Learning, en: PEMBERTON, R., LI, E. S., OR, W. R. Y PIERSON, H. D. (EDS.) 1996: 167-184.

WOODIN, J. 2001: Die Förderung Interkultureller Kompetenz beim Sprachlernen im Tandem, en: BRAMMERTS, H. Y KLEPPIN, K. (EDS.). 2001: *Selbstgesteuertes Sprachenlernen Im Tandem: Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg Verlag: 45-49.

WOODIN, J. 2003: Encouraging Intercultural Communicative Competence in Tandem Learning, en: LEWIS, T. Y WALKER, L. 2003: *Autonomous Language Learning in Tandem*. Sheffield: Academy Electronic Publications: 71-78.

WOLFF, D. 2001/11/18: The Use of E-Mail in Foreign Language Teaching, en:
<http://www.insa-lyon.fr/departments/CDRL/use.html>.

PÁGINAS WEB SOBRE AUTONOMÍA

<http://www.learnerautonomy.com>

<http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=343>

<http://www.europa2.coe.int/portfolio>

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

<http://lc.ust.hk/>

PÁGINAS WEB SOBRE TANDEM

<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de>

ANEXO

Introducción

En este anexo se pretenden recoger los diarios del alumnado participante en el estudio empírico objeto de nuestra investigación con el fin de complementar los ejemplos que han sido incluidos en el capítulo cuatro para hacer alusión al grado de cumplimiento de cada uno de los objetivos de nuestro estudio.

Teniendo en cuenta que se recogieron treinta y siete diarios durante los dos cursos académicos en los que se desarrolló nuestro estudio, hemos optado por incluir seis, puesto que consideramos que aportan los datos de mayor interés para el lector. Por este motivo, hemos seleccionado tres diarios pertenecientes a alumnos con DA (grupos 1 y 3) y los tres restantes elaborados por los integrantes del grupo 4.

Para su elección y la posterior organización de este anexo, se han tenido en cuenta dos criterios. En primer lugar, el grado de reflexión de los informantes sobre el email recibido, es decir, si se limitan únicamente a relatar errores de la pareja, o bien sólo anotan vocabulario desconocido, o si, por el contrario, además de realizar estas dos tareas realizan comentarios y/o reflexiones sobre los mismos. En segundo lugar se tendrá en cuenta, la lengua utilizada para su elaboración, es decir si los discentes emplean su lengua materna o la lengua inglesa en su proceso de reflexión.

A. Diarios elaborados por alumnos con DA

En este epígrafe se engloban los diarios elaborados por los discentes con DA, partiendo de aquéllos que utilizan su lengua materna y se limitan a anotar el vocabulario desconocido así como los errores del compañero tándem. A continuación nos centraremos en un ejemplo tomado de e7. Este alumno conserva únicamente tres emails en su diario y se limita a comentar errores de su pareja tándem, anotando el vocabulario desconocido pero omitiendo su traducción. Por otro lado, no reflexiona sobre el mensaje recibido como ilustran los ejemplos siguientes:

Hola X³⁹

Que tal? Me llamo X y soy estudiante de Lancing college.

Me gusta salir a Brighton a los fines de semanas. Brighton es el pueble cerca de mi colegio. juego muchas deportes, por ejemplo el futbol y el tenis.

Mi casa es cerca de Londres, y me encanta ir a Londres a noche.

Este Verano, fui a espana con mi familia. Fuimos a la costa del Sol. Pasé una buena tiempo. Hizo calor y sol. Comí Paella y bebí mucho vino blanco.

El verano proximo, me gustaría ir a Francia porque me gustaría practicar la lengua.

Que hiciste durante el verano?

Estudio Ingles, Espanol, Business, y biologia. Me gustaría estudiar Ingles a universidad cuando yo soy mayor.

Me gusta escuchar la musica, que tipio de musica tu gusta?

Where about do you live? What music do you like to listen to? Do you like sports, what type of sports do you like to play? Do you have any brothers or sisters. Where is your school?

Escribe me pronto

X

**Tiene fallos de expresión y persona.
Vocabulario: Ninguna**

³⁹ Reflejaremos en negrita los comentarios realizados por los discentes sobre los emails recibidos.

Hola

Muchas gracias por tu e-mail. Que tu pensaste de Lancing College? En el momento X se ha roto una pierna. También me encanta salir en mi pueblo, me gusta beber, pero odio la cerveza

Tengo el pelo rubio y los ojos marrones, yo soy bastante alta.

Yo soy charlatana y amistoso.

Me encanta los deportes, yo soy muy deportista, juego al hockey y el fútbol.

My friend think that I am talkative and often funny. I like sports and I love to go out at weekends, especially to parties with my friends.

What are you like physically? What colour is your hair? Are you tall or short?

What are you like as a person?

Como t even los otros?

Cuales son tus gustas y preferencias?

Tu gusta tu colegio?

Adios

X

Sigue con fallos de expresión y de persona.

Vocabulario: Talkative. Physically

Hola

Que tal? Voy a hablar de mi familia. Tengo una hermana, tiene el pelo marron y los ojos azules. Mi hermana tiene 15 anos. Mi madre se llama X y Mi padre X. Uno de mis hermanos se llama X y va a universidad a Noyyingham, en el norte de Inglaterra. Me lleva bien con mi familia, especialmente mi hermana. Vamos al mismo colegio, Lancing college.

What's your family like? Do you spend a loto f tiem with them? Do you have any pets?

Adios

X

Está casi todo bien, tiene muy pocos fallos.

Vocabulario: Ninguna

El siguiente diario que vamos a analizar es el redactado por e2. Su trabajo es significativo porque junto con e56, es de los pocos alumnos que refleja la falta de correcciones a su tarea por parte del compañero inglés, al tiempo que anota las palabras que desconoce y reflexiona sobre el contenido del email que recibe. Para intentar ilustrarlo hemos recogido tres ejemplos de su quehacer:

Hola X!

¿Qué tal?

Como estan los otros?

Yo estoy muy bien y mis vacaciones ~~eran~~ **fueron** fenomenal. Fui a Bulgaria y jugaba al furbol.

Como ~~eran~~ **fueron** tus vacaciones? Pasate tus vacaciones en Oviedo, o no?

Estabas con los otros?

Ahora no tenemos mucho tiempo libre en el colegio porque estamos estudiando por los exámenes.

X y yo jugamos al futbol todos los días y **al** baloncesto con X. X dejó ~~al~~ **el** y va a estudiar en un colegio de arte.

X te dice hola y X tambien.

Are you coming to Lancing next year, all of us want to go back Oviedo.

We miss everyone from Oviedo and we hope to see you soon.

Besos

X

Me dice que tiene muchas ganas de volver a Oviedo y me pregunta si yo tengo ganas de volver a Lancing.

No tiene muchos fallos, lo único malo que tiene son algunos verbos, preposiciones...

Yo lo entiendo todo menos *miss everyone*.

No me comenta ningún fallo que yo tenga.

Hola, X!

Que tal? Yo estoy muy bien y quisera volver a Oviedo el ano que viene. Mis vacaciones eran fenomenal, por que fui a Bulgaria.

Nuestra profesora nos ha dicho que tenemos que describir nuestros aspectos físicos.

No soy muy alta, tengo el pelo maron con los tintos.

Soy delgada.

Mis amigos dicen que soy muy amistosa y habladora.

A veces soy muy seria, pero me encanta salir con mis amigos a las discotecas y a los bares.

My friends see me as a very talkative, funny and sociable person. As I said before, I like to spend time with friends- go out and drink. I also like dancing and singing.

- Can you please describe yourself (I know what you look like, but anyway)
- What are you like as a person?
- Como te ven los otros?
- Cuales son tus gustos?

Besos

X

En esta carta no tiene ningún fallo y tampoco me comenta que yo tenga algún fallo.

Me dice que sus amigos la ven muy alta, divertida y sociable con las personas, Le gusta pasar el tiempo con sus amigos e ir con ellos a bailar, a beber y a escuchar música.

**Y luego me comenta a mí las mismas preguntas.
Lo único que no entiendo es la palabra *talkative*.**

Hola X!
Feliz Navidad!
Que tal tus vacaciones?
Pase mi Navidad en casa con mi familia y recibí muchos regalos.

For my New Year I was celebrating with my friend, but before I went skiing on the mountains. What did you do for your New Year?
My New Year resolution was that I want to become better in Spanish and to improve my studies!
Besos X
p.s. feliz navidad por demas

**X me comenta que tal pasó sus navidades y todas las cosas que hizo con su familia y con sus amigos.
Y para el nuevo año le pide sacar buenas notas para poder volver a España, pero siempre dependiendo de las notas.
En esta carta no tengo ningún problema porque lo entiendo todo.**

Para finalizar con este primer apartado nos referiremos al diario de e25 por ser el informante con DA que mayor grado de reflexión ha alcanzado ya que es capaz de escribir sus opiniones en la lengua meta como se refleja en los ejemplos que se muestran a continuación:

Durante la Navidad fui de compras, miré algunas películas y visité a mis amigos. Tuve un partido en la noche de Navidad y otro partido y el día 31. En los partidos con mis amigos y todos nosotros recibimos bebida.
Just before the new year comes, I went to a place called Tsim Sha Tsui in Hong Kong. I count down with my friend –X. He is also studying in Lancing College. He is my good friend.

**Durante la Navidad fui de compras, miré algunas películas y visité a mis amigos. Tuve un partido en la noche de Navidad y otro partido y el día 31. En los partidos con mis amigos y todos nosotros recibimos bebida.
Después del nuevo año, fui a un sitio que se llama tsim sha tsui en Hong Kong. Fui con mi amigo X. Él también estudia en Lancing College. Él es mi mejor amigo.**

He is *explaining* me his holidays in Christmas. I know now their customs when they play matches.

In the summer holidays, I always go back to Hong Kong. I go shopping, watch films, and play football with my friends. Sometimes I go on vacation to other countries like Korea, Japan, Thailand or some places like that.
Voy a ir a Hong Kong. Voy a visitar mi familia y mis amigos. Voy a jugar al fútbol. Voy a comprar al zapatillas.

En las vacaciones de verano, siempre voy a Hong Kong. Voy de compras, veo películas y juego al fútbol con mis amigos. A veces en vacaciones voy a otros países como Corea, Japón, Tailandia, etc.

He is *explain* Ø me what he is doing in summer holidays. Always he goes to his country but to another countries too. They have the custom to go Ø holidays to a lot of countries.

Como se observa, e25, a pesar de cometer errores gramaticales, es capaz de reflexionar sobre el email recibido empleando la lengua meta con lo que su proceso de reflexión y aprendizaje de la lengua inglesa es superior al del resto de los alumnos con DA.

Una vez hemos aludido los diarios de los discentes pertenecientes a los grupos 1 y 3, dedicaremos el último apartado de este anexo al comentario de los diarios del alumnado sin DA (grupo 4).

B. Diarios elaborados por alumnos sin DA

Para el análisis de los diarios de los integrantes del grupo 4, emplearemos la misma estructura utilizada en el apartado anterior, es decir, partiremos de un ejemplo tomado de e33 que se limita a subrayar las palabras desconocidas, anotarlas y corregir errores. En segundo lugar, reflejaremos el trabajo de e63 que muestra un nivel de reflexión superior, ya que opina sobre los textos recibidos utilizando su lengua materna al principio y la lengua meta en el último email. Finalmente, reproduciremos el diario de e60 que se sirve de la lengua meta desde el comienzo hasta el final del estudio.

Tal como expresamos con anterioridad, e33 subraya tanto los errores de su pareja como las palabras que no entiende traduciéndolas al español al final de cada email recibido, sin reflexionar sobre el texto recibido:

¡Hola X!

My name is X, but people call me X. I'm 17 tomorrow (12th October) and I live in a hamlet called Holtye which is about 45 minutes south of London, it's in the country so its very quiet and peaceful. I'm studying Spanish (obviously), English, Geography and DT. I like to read, and play fun sports such as tennis,

baseball and ice-hockey, but I can only play tennis at school because the school doesn't have the facilities for ice-hockey and they don't offer baseball, which is very annoying. When I go out with my friends, we usually go shopping or go to the bar, but sometimes we go to the cinema if there is a good movie on.

En mi familia, hay cuatros personas: mi madre, mi padre, mi hermano y yo. Mi madre tiene 51 años y se llama X. Es polaca. Mi padre tiene 50 años y se llama X. Es inglesa. Mi madre es muy inteligente y simpático y mi padre es amable pero tiene mal genio. Tengo un hermano se llama X.

X

In a hamlet- aldea
Such- tal
Offer- ofrecer
Annoying- molesto

¡Hola X!

I have been asked to tell you about Halloween and Guy Fawkes' Night. Well, to tell the truth it's all rather boring really! Halloween is on the 31st of October and younger people generally drees up as ugly things like ghouls or ghosts and go round other people's houses to do 'Trick or Treat'. Trick or Treat is where u turn up and knock on someone's door and if they don't give you a treat (like sweets or something) you trick them.... Once when I was ten my friends and I weren't given treats by someone so we covered their garden in toilet roll.... Later that night it rained. It was very very very funny! However, my parents grounded me as a result!

Guy Fawkes is the 5th of November and it's all about burning a dummy Guy Fawkes who ages ago tried to blow up our houses of parliament but didn't. So a dummy gets made and thrown on a big bonfire. We get lots of firework displays too!

Las vacaciones pasados fui a España. Mis padres y yo viajamos a Barcelona y nos quedamos en las estribaciones de los Alpes en un pueblo que se llama La Seu d'Urgell. Nos quedamos en un hotel para siete días y era muy hemoso. Todos los días montábamos a caballo con mi padre e íbamos en lo alto de las montañas.

Anyway I have to go now, so bye!

X

Rather- bastante
Ugly- feo, horroroso
Go round⁴⁰ -
Turn up-
Once- una vez
Covered- cubrir
However- sin embargo
Grounded- apoyar
Guy Fawkes
Burning- quemando
Dummy- falso
Blow up-

⁴⁰ Dejaremos el hueco en blanco siempre que el informante no escriba la traducción de la palabra.

Parliament- parlamento
Thrown- tirar, arrojar, lanzar
Bonfire- fogata
Firework – fuegos artificiales
Displays- desplegar, abrir
Querida X⁴¹,

¡Hola! Pasé mis vacaciones de navidad **a en mi casa** con mi familia. El día de Navidad recibimos los regalos de **todea** la familia, pero no hay muchas personas en mi familia... Recibí un poco **de** dinero de mis abuelos y de mis padres, dos DVDs: “Mona Lisa Smile” y “Withnail and I”. Vimos “Withnail and I” por la tarde. **¡Estuvo muy bien!**

For New Year’s eve I didn’t do very much because I went on holiday early on the first. I went to America back to where I used to live some years ago and met with old friends. It was really great to see them all again. After that we travelled to Vermont where we went skiing. The skiing was fantastic! It’s the best sport in the world... well for the winter at least! Do you ski? It’s one fo my favourite things, but it’s just annoying I can’t do it in England!

Write Back Soon!

Hola X

¿Que tal? Estoy bien pero no estoy estupendea porque he vuelto al colegio – ¡yay!

Mi colegio es muy impresionante porque hay una gran capillea y es posible ver la capilla desde muy lejos. Está cerca de Brighton y **es** muy grande. Hay muchos campos para los deportes y muchas aulas. La arquitectura del colegio es un poco sombríea y **se** puede ver el mar.

The food is pretty revolting it has to be said. It makes it a little hard to survive sometimes! Nah, it’s not *that* bad... but it is bad! Our uniform isn’t bad actually, as I’m in the sixth form I can wear my own suit which is better than for the lower school where the girls have to wear their navy blue blazer, navy blue pinstripe skirt, white shirt and black shoes. Great! I’m enjoying wearing my own clothes... even if they do feel like I’m going to work in an office!

Have fun!

X

Hola X!

How was your trip? I hope you had fun. I’m happy because summer is almost here—what do you do during your summer holidays? I usually play a lot of tennis over the summer and go driving with my friends. Probably my favourite thing to do is going to the movies—I see every kind of movie over the summer and try to catch up on the movies that I missed during the school year. I used to play softball but I quit last year so that I could get a job instead.

Este verano no voy a jugar mucho el tenis, porque no voy a tener tiempo suficiente—mi escuela viejea suele terminar en junio, pero Lancing termina el 1

⁴¹ En los tres mensajes siguientes nos limitaremos a subrayar las palabras inglesas sin proceder a su traducción, pero sí corregiremos en el propio texto los errores de su pareja en español tal como hace e33 en su diario.

de julio. Por eso, mi madre ~~está viniendo~~ **va a venir** en julio y vamos a viajar a Alemania **para** 10 días. Voy a faltar el 4 de julio, ~~la~~ **el** día de independencia en EE.UU., pero no me afecta mucho. En el fin de Agosto, voy a empezar asistir Colgate University, no como pasta de dientes, en Nueva York. No sé que voy a hacer entre el tiempo **que** llego ~~en~~ **a** EE.UU. y el tiempo que voy a la universidad.

Good luck!
X

En un nivel de reflexión superior se halla e63 ya que es capaz de analizar y comentar los emails recibidos sirviéndose en un principio de su lengua materna, para, llevar a cabo la citada reflexión en la lengua meta en el último escrito recibido, como se muestra a continuación:

Hi,

My name is X. I am Fourteen years old and my birthday is January 4th. I live with my family on the south coast of England near a small city called Chichester and I go to Lancing College which is near Brighton. I am a boarder at Lancing and I go home at weekends. I like skiing, swimming, walking and cycling. I am also very interested in cars – I like to watch them race!

Tengo una hermana mayor, se llama X, una hermano mayor, se llama X y una hermano menor, se llama X. Mes padres se llama X y X. Tengo un perro, se llama X. X tiene diecinueve años, X tiene dieciocho años y X tiene trece años. Mi madre tiene cuarenta y cinco años, y mi padre tiene cuarenta y nueve años. Mi familia es bastante grande.

Hasta pronto,

X

Se le da bien el español pero tiene dificultades con la concordancia de femenino y a veces confunde el español con el francés ya que utiliza la preposición “de” y el posesivo “mes”.

En esta carta me dio a conocer cómo es él y deduje que es un chico bastante ordenado ya que separa el inglés y el español con un doble espacio.

Hi X,

Halloween is a tradicional pagan festival, when the sipits of the dead come out before all saints day. We have a pumkin and we carve it out in to make a scary face. The pumkin scares off the evil spirits. We go trick or treating, we knock on people's doors and ask for sweets, adnif they do not give us them we trick them with nasty things, like chucking eggs at their windows. We also dress up as scary mosters and ghosts. What do you do on Halloween? On Guy Fawkes night we celebrate the prevention of the blowing up of our parliament, as a punishment for trying to blow up parliament, Guy Fawkes was burnt on a bonfire. So, we have a bonfire and fireworks in memory of this.

En mi tiempo libre, normalmente me gusta ir a la piscina y me gusta jugar al fútbol. Los fines de semana, me encanta dar un paseo en bici. Siempre, me gusta salir con mis amigos y normalmente vamos al cine. Me gusta ver la televisión y Me gusta jugar al ordenador. Me chifla hacer de ski.

Write back soon,

Best wishes!

X

Está más trabajada que la anterior pero sigue teniendo problemas con la función de la preposición “de”.

Gracias a esta carta pude conocer más cosas de la cultura inglesa como son las celebraciones.

Hi X,

How are you? I am well. Normally in the summer holidays I go abroad, last summer I went to Barbados, but normally I go to Canada, where my family have a house. In the summer, in Canada it is normally quite hot. There is a lot to do in Canada and it is great fun. If I am at home I normally see my friends, we often go to the cinema and some times we go shopping. Also I go to London with my friends and there is loads of cool things we can do, and my family sometimes goes to the theatre in London. I often go to the beach as well because I live about 15 minutes away from it, sometimes I surf, but I'm not good at it!

Este verano voy a ir a Whistler, en Canadá por dos semanas. Voy a ir windsurf y nadar en el lago. También, voy a ir a tomar el sol y visitar mis amigos y mi hermana, qui vive en Canadá. Voy a comprar en Vancouver, esta soy más barato que Londres. La comida es buena también.

Besos X.

With this letter I can know how he spend his holidays and the places that he *visit*⁴². He has got some mistakes with the verbs and sometimes he writes in French.

Finalmente, mostraremos el diario elaborado por e60 donde podemos contemplar el uso adecuado de la lengua meta en su proceso de reflexión sobre el texto recibido:

⁴² Utilizaremos la letra cursiva para indicar los errores léxicos y gramaticales de los informantes españoles cuando emplean la lengua inglesa.

Hola X!

My name is X, and I'm 18 years old. I am originally from Bulgaria but I am studying in England. This is my last year at Lancing and then I am continuing my studies in an English university.

I am not very tall, have green eyes and brown hair with blond highlights.

How about you, how old are you, and what do you look like?

Tengo una hermana, se llama X y tiene 15 años, ella estudia en Bulgaria, porque no quiere estudiar en Inglaterra. Me llevo bien con ella, porque es muy simpatica y generosa.

Mi familia vive en Bulgaria en una grande casa cerca de la capital, Sofia.

Tengo tres perros y dos gatos, y me gustan mas mis perros porque son mas cariños.

Y tu? Tienes hermanos, como es tu familia. Tienes animales domesticos?

I hope to hear from you soon!!!!!!

Besos

X

In this letter I can learn a lot about herself: what *does she like*, how old *is she*, how *is her family*, where *is she from*...

It's an interesting letter. She has some problems with "tildes".

Hola X!!

How are you?

On the 31st of October we celebrate Halloween. It is when we all dress up in special costumes and dance and go round to collect sweets from other people. You have probably heard of this. It is a lot of fun. Do you celebrate Halloween in Oviedo?

Another interesting festive day is Guy Fawkes day, which we celebrate on the 5th of November. This is celebrated with fireworks everywhere in the UK. Guy Fawkes was the one who tried to blow up the English Parliament.

Tenía vacaciones la semana pasada y fui a mi casa en Bulgaria. Lo pase bomba con mis amigas y con mi familia.

Besos X

In this letter I've learnt about two important festivals in the UK: Halloween and Guy Fawkes Day. She speaks Spanish very well and she only had a mistake: *pasé*.

In her holiday she went to Bulgaria to visit her family and friends and she had a great time.

Querida X,

Feliz Navidad y Feliz AÑO Nuevo!!!!!!

Mi Navidad fue fenomenal porque estaba con mis amigos y mi familia.

Recibí muchos regalos y como por ejemplo ropas, un anillo, un perfume y mucho mas...y tu? Recibiste muchos regalos?

My New Year was also great, probably one of the best I have ever had. First of all I celebrated at one of my friends house and then we went to a club. My

Birthday is on the first of January, so after midnight we were actually celebrating my Birthday, which was real fun.
I hope your New Year's celebration was also that FUN!!!

Besos X

In this letter she told me about Christmas and New Year. She received lots of presents and had a party at night. After New Year it was her birthday so she celebrated it too. I think she's funny. She hasn't got any mistakes.

Hola X,

Que tal? Que tal las vacaciones de Semana Santa?

Mis vacaciones eran fenomenal porque estaba en Bulgaria con mis amigos y mi familia.

Cuando estaba en Bulgaria, habia una partida de futbol entre los equipos de Bulgaria y Suecia y yo fue en el estadio para verla. Este fue una experiencia muy buena.

We just came back from the holidays and already have a lot of work to do. This is my final term here in Lancing and I will try to enjoy it maximum. My exams are coming very soon and I need to start doing my revision. Tell me about how are your lessons going?

Besos X

Eran- estuvieron, fueron

Una partida- un partido

Fue en el- fui al

Verla- verlo

Este- esta

In this letter she has more mistakes but it's good written anyway because the mistakes aren't important. Here, she talks about her Easter holidays in Bulgaria. She also tells me that this is her last year in Lancing and she wants to enjoy it a lot. She has to study very hard too.