



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**LA PRÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN CON HABLANTES NATIVOS COMO  
EJEMPLO DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LENGUAS EXTRANJERAS**

**THE PRACTICE OF PRONUNCIATION WITH NATIVE SPEAKERS AS AN EXAMPLE OF  
AUTONOMOUS FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

MÓNICA SÁNCHEZ GONZÁLEZ

*Universidad de Oviedo*

sanchezmonica@uniovi.es

ORCID: 0000-0003-4667-2972

Recibido: 17-05-2020

Aceptado: 21-06-2020

Publicado: 17-12-2020

RESUMEN

La presente contribución aborda un Proyecto de Innovación Docente llevado a cabo entre la Universidad de Oviedo y la Ludwig-Maximilians-Universität München, con el objetivo de aportar una nueva propuesta orientada hacia la promoción de la autonomía para alcanzar el nivel que describe Henri Holec en su famosa definición. Dicho Proyecto estaba destinado a fomentar, a través de la metodología tándem, la autonomía del alumnado, tanto en la lengua como en el aprendizaje. Los resultados de este Proyecto, enfocado a la mejora de la comprensión oral y la pronunciación de las lenguas alemana y española, corroboran los planteamientos iniciales de que el tándem se puede introducir desde los primeros niveles de aprendizaje de la L2, y que sirve para ayudar a eliminar inhibiciones que a la larga pueden suponer una barrera comunicativa, siempre y cuando el alumno esté apoyado debidamente en su desarrollo autónomo.

Palabras clave: autonomía, metodología tándem, inhibiciones, Proyecto de Innovación Docente, pronunciación

ABSTRACT

With the objective to provide a new proposal aimed at the promotion of autonomy to reach the level described by Henri Holec in his famous definition, this contribution addresses a Teaching Innovation Project carried out by the University of Oviedo and the Ludwig-Maximilians-Universität München. This Project was intended to promote, through the tandem methodology, the autonomy of the students, both in language and in learning. The results

of the Project, focused on improving oral comprehension and pronunciation of the German and Spanish languages, corroborate the initial proposals that the tandem can be introduced from the first levels of learning in L2, and that it serves to help to eliminate inhibitions that in the long run may represent a communication barrier, as long as students are properly supported in their autonomous development.

Keywords: autonomy, tandem methodology, inhibitions, Teaching Innovation Project, pronunciation.

## 1. MARCO TEÓRICO Y OBJETIVOS

La definición de autonomía de Henri Holec de 1979, de cuya formulación se acaban de cumplir cuarenta años, constituye, sin duda, una de las más citadas en el ámbito de la Didáctica de la Lengua Extranjera. La autonomía es para Holec la libertad que ha de desarrollar cada persona para ser capaz de hacer frente y desenvolverse en la sociedad cambiante en que vive, no solo asimilando sus exigencias, sino también participando de forma activa en su conformación. Estas disposiciones también se pueden aplicar a la tarea de aprender, y así surge lo que Holec define como autonomía del aprendiz<sup>1</sup> (Holec 1980: 4). En esta definición, que ilustra desde una perspectiva humanista el modelo ideal de un alumno autónomo, el hecho de hacerse cargo del propio aprendizaje se describe como la capacidad para tomar decisiones significativas en cuanto a la gestión y organización de este durante los sucesivos estadios del proceso.

Como es lógico, durante estos cuarenta años ha habido diferentes interpretaciones de esta definición, algunas de las cuales no se han cuestionado cómo se alcanza el elevado estado de autonomía del estudiante adulto que está presente en ella. A pesar de que el propio Holec sí tiene en cuenta la gradualidad del proceso de adquisición de la autonomía cuando habla de “different degrees of autonomy” o de “different degrees of exercise of autonomy” (Holec 1980: 5), en su definición afirma que hacerse cargo del propio aprendizaje significa tener y mantener la responsabilidad hacia todas las decisiones al respecto (*ibid.*: 4). Siguiendo la línea marcada por esta definición, varios investigadores amplían su concepción, como David Little (1991), quien atribuyó un marco teórico al concepto de Holec e incorporó la dimensión social de una forma más clara que el propio lingüista francés, o Phil Benson (1997), quien integra la perspectiva política de la autonomía. Estas y otras grandes aportaciones se concentran más bien en el estado final del proceso, sin detenerse tanto a investigar cómo se llega a este nivel tan alto donde el aprendiz ya es capaz de tomar todas las decisiones que conciernen a su aprendizaje. Este estado final se ha tomado en muchas ocasiones como “la autonomía”, y aunque un gran número de aproximaciones se concentran en la adquisición gradual de la capacidad autónoma

---

<sup>1</sup> Por cuestiones de economía del lenguaje, en esta contribución se empleará el masculino gramatical de forma genérica.

(véanse por ejemplo Dickinson 1987; Huttunen 1993; Nunan 1997; Esch y St. John 2003; Sánchez González 2007), son necesarias en nuestra opinión aún más investigaciones que aborden cómo se fomenta la autonomía para llegar a dicho estado. Las nuevas teorías sobre la autonomía ponen de manifiesto que constituye esta una capacidad innata del ser humano que ha de desarrollarse y desplegarse en sociedad, y además en muy diferentes ámbitos (véase por ejemplo Jiménez Raya, Lamb y Vieira 2007 y 2017). Por ello, evolucionará de forma distinta según las propias circunstancias personales del individuo, quien desarrollará más o menos autonomía en algunas capacidades concretas y en otras no. En el aprendizaje de lenguas extranjeras, existen al menos dos competencias de autonomía relevantes: la autonomía en el uso de la lengua y la autonomía en el aprendizaje, que no progresarán necesariamente de forma paralela (véase por ejemplo Sánchez González 2018: 157-159).

La investigación en torno a la metodología *tándem* también ha seguido a menudo la interpretación de la definición de Holec donde la persona ya cuenta con un alto grado de autonomía en su aprendizaje y, como tal, describe un modelo formativo donde el alumnado cuenta con gran libertad de decisión sobre los propios objetivos, métodos y materiales. Esto explicaría el cierto consenso científico que ha existido durante décadas acerca de que la metodología *tándem*, como forma de aprendizaje fundamentalmente autónomo, no es apta para principiantes, sino que solo tiene sentido una vez que el estudiante haya adquirido un cierto nivel comunicativo en la lengua meta (Brammerts y Kleppin 2006: 160). Sin embargo, hay autores como Sánchez González (2018) que consideran que el *tándem*, con el debido apoyo, ya se puede acometer desde los primeros estadios de estudio de la lengua en cuestión. Para esta autora, el trabajo en *tándem* no solo es posible, sino que es altamente aconsejable desde las fases iniciales, sobre todo en ámbitos como el de la pronunciación (*ibid.*: 157-9). A lo largo de estas páginas abordaremos un ejemplo concreto de la aplicación de un intercambio *tándem* a este contexto.

La cuestión que nos ocupa ahora es cómo puede fomentar la educación el desarrollo de la capacidad autónoma desde el momento en que se inicia la formación, que en el caso de las lenguas extranjeras correspondería a principiantes absolutos en sus primeras clases del nivel A1, donde su nivel de autonomía en el uso de la lengua es aún muy limitado. No podemos afirmar lo mismo en todos los casos del grado de autonomía en el aprendizaje, puesto que puede haber parte del alumnado que haya adquirido esta capacidad mediante el estudio anterior de otra lengua extranjera o de cualquier otra disciplina. Sin embargo, la mayoría de las veces encontramos niveles bajos de autonomía en ambas manifestaciones. En este caso, como al principio de cualquier proceso formativo, resulta muy complicado para el alumnado determinar y modificar objetivos, decidir qué materiales son más válidos, establecer un ritmo en el proceso, o llevar a cabo una autoevaluación. Por lo tanto, el estudiante necesita un gran apoyo en esta fase, y que se fomente el desarrollo de su autonomía de forma paulatina. Lo mismo vale para el uso de la lengua, que muchas

veces se ve frenado por inhibiciones iniciales, que se pueden prolongar indebidamente si el alumno no aplica lo que está aprendiendo.

Dentro del debate sobre las inhibiciones y lo que pueden llegar a afectar al aprendizaje en general, hay autores que mencionan la existencia de algunas específicas de las lenguas extranjeras, que están relacionadas con la incapacidad de expresar en otra lengua lo que en la propia no constituye ningún problema, algo que puede generar una sensación de frustración. Para algunos investigadores, el miedo a hablar puede hacer que el alumno posponga indefinidamente el estudio de la lengua meta, y si no lo supera, puede incluso llegar a cambiar los estudios (Horwitz, Horwitz y Cope 1986). El alumnado que sufre ansiedad al comunicarse en la L2 puede padecer bloqueos mentales durante las actividades espontáneas de habla, además de falta de confianza (Gregersen 2003); es probable además que sea capaz en menor medida de identificar errores y autocorregirse, y que esté más dado a emplear estrategias de reducción (véase O'Malley y Chamot 1990; Oxford 1990).

## 2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Los objetivos del Proyecto de Innovación Docente concedido en 2019 por la Universidad de Oviedo “Superar las barreras de comunicación en la lengua extranjera a través de un tándem guiado a partir del nivel A1” eran, en primer lugar, cómo se puede fomentar la autonomía tanto de la lengua como del aprendizaje del alumnado en el nivel A1 de la lengua meta. La hipótesis de partida era, pues, en el ámbito lingüístico, que se pueden superar —al menos en parte— las inhibiciones iniciales, y en el ámbito de aprendizaje, que es posible iniciar un procedimiento reflexivo y de autoevaluación sobre el propio proceso en la combinación de un curso de lengua y un intercambio en tándem; aquí el alumnado puede probar en un contexto lingüístico auténtico los ejercicios anteriormente practicados en clase, si bien las tareas, objetivos y materiales todavía iban a estar bastante guiados por el profesorado. Es decir, se pretendía comprobar en primer lugar si las inhibiciones pueden desaparecer antes si se pone en práctica la lengua meta en un contexto auténtico, a pesar de ser este muy guiado. En segundo lugar, se quería demostrar que la metodología tándem sí puede ser apta para principiantes, para lo que han de cumplirse ciertos condicionantes.

El alumnado participante de nuestra universidad se comunicó online en alemán y español durante el primer cuatrimestre del curso 2018-19 con estudiantes alemanes de lengua española procedentes de la prestigiosa Ludwig-Maximilians-Universität de Múnich. El Proyecto estaba vinculado a la asignatura Comprensión Oral y Pronunciación del Idioma Moderno: Alemán, del primer curso del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas, obligatoria para aquellos estudiantes que esogen el Maior en Alemán<sup>2</sup>. A cada uno de los participantes se le asignó una pareja

---

<sup>2</sup> El Proyecto fue diseñado, llevado a cabo y evaluado por el equipo docente de esta asignatura, Lenart Koch y Mónica Sánchez González, del Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana de

alemana estudiante de lengua española y, después de una fase de asesoramiento inicial donde se explicó en qué consiste el trabajo en tándem, comenzaron a trabajar de dos en dos mediante herramientas como Skype o WhatsApp. El foco del trabajo en tándem debía estar puesto principalmente en la mejora de la pronunciación y la comprensión oral dentro de la conversación auténtica con el alumnado nativo de la lengua meta, objetivos de la asignatura a la que estaba asociada el Proyecto.

El trabajo presencial en esta asignatura lo constituyen 60 horas de las 150 que la conforman, y consiste en la práctica de la pronunciación y de la comprensión oral mediante:

- Ejercicios de comprensión auditiva, desde el reconocimiento y comprensión de los sonidos del alemán hasta palabras, frases y textos complejos.
- Ejercicios de pronunciación para poder articular correctamente todos los sonidos del alemán, prestando especial atención a los que no existen en la propia lengua, como el *ich-Laut*, las vocales largas y cortas o las vocales con *Umlaut*.
- Ejercicios orientados a los elementos suprasegmentales: acentuación y entonación de la palabra, del sintagma, de la frase y del texto; ritmo y melodía.

El alumnado de esta asignatura continuó el trabajo de clase con su pareja tándem, practicando con ella aquellos fenómenos que le resultaban más complicados, y ayudándola al mismo tiempo en sus dificultades con la pronunciación del español. La práctica de las tareas guiadas y preparadas en una comunicación real y auténtica a través de internet se ha realizado sobre la base de los dos principios que sustentan el tándem: autonomía y reciprocidad (véase Brammerts y Little 1996).

Perfeccionar estos aspectos ha sido una tarea continuada durante todo el proceso de aprendizaje en clase, y en el intercambio era importante desde el principio comprender los principios fundamentales, aplicarlos en frases sencillas, saber cómo practicarlos y mejorarlos de manera autónoma, así como promover la consiguiente reflexión al respecto. La cuestión de qué fenómeno practicar y de qué manera, forma parte de la propia decisión autónoma, si bien el alumnado participante en el Proyecto tuvo la certeza en todo momento de que podía acudir a nosotros, docentes de la asignatura en nuestro papel de asesores de aprendizaje. Al principio se les ofrecieron a todos los participantes, como ya hemos mencionado, unas indicaciones previas acerca de cómo trabajar en tándem, así como un asesoramiento inicial. Sin embargo, salvo alguna ayuda puntual, los participantes apenas solicitaron asesoramiento extra a lo largo del intercambio.

---

la Universidad de Oviedo. Por la Ludwig-Maximilians-Universität de Múnich, han participado la directora del Sprachenzentrum, Bettina Raaf, así como la jefa del Departamento de Español de este centro, María Victoria Rojas-Riether, con su alumnado (de varias facultades).

La metodología de las propias reuniones *tándem* se sustenta en la ayuda mutua de los alumnos en la autoevaluación de las dificultades que tiene cada uno con los objetivos de su aprendizaje de la lengua meta, que en nuestro caso estaban limitadas a la pronunciación y comprensión oral de los fenómenos básicos y las conversaciones típicas de principiante: el saludo, la familia, profesiones, hobbies, la rutina diaria, etcétera. Según el diagnóstico individual realizado con la pareja *tándem*, los participantes seleccionaron ciertos ejercicios que conocían de clase para luego practicarlos en la sesión *tándem* con su pareja, y así erradicar cada uno los problemas individuales que tenía con los fenómenos o comunicaciones en cuestión y automatizar su uso correcto.

### 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta metodología, su aplicación individual y su eficacia se han comprobado en este Proyecto mediante:

- La comparación de la nota media de los participantes en el Proyecto con la nota media del resto del alumnado de la asignatura Comprensión Oral y Pronunciación del Idioma Moderno: Alemán (6,93 frente a 6,19).
- Un cuestionario de 40 ítems en la lengua materna de cada participante y análisis de sus resultados.

La diferencia de casi un punto en la nota media muestra que, por medio de esta comunicación real, los estudiantes participantes progresaron más en la comprensión oral y la pronunciación de la lengua alemana que los no participantes. Este valor adquiere aún más importancia si tenemos en cuenta que en el grupo de alumnos que habitualmente no asiste a clase suelen estar los que ya tienen un nivel superior a A.1 adquirido con anterioridad en otras instituciones educativas (en este caso incluso había un alumno bilingüe). Es muy significativo, por tanto, que los estudiantes que en su mayoría son principiantes absolutos hayan alcanzado una nota media ligeramente mejor que el resto<sup>3</sup>.

Al mismo tiempo, el intercambio incidió en el desarrollo gradual de la autonomía del alumnado participante, tanto en el aprendizaje como en el uso de la lengua, gracias a tres estrategias empleadas: 1. una orientación basada en información general; 2. preparación y práctica de ejercicios adecuados, y 3. asesoramiento individual (al principio y en casos muy puntuales durante el intercambio).

De las 10 parejas *tándem* que se formaron, 2 no llegaron a realizar el intercambio por problemas de agenda y organización, principalmente por el desajuste del calendario académico entre ambas instituciones. Las 8 parejas restantes recibieron

---

<sup>3</sup> El hecho de que la práctica totalidad del alumnado participante en el Proyecto carecía de conocimientos previos, eliminaría un posible “sesgo de autoselección” en la muestra, puesto que los alumnos más aventajados no han tomado parte en el intercambio.

el mencionado cuestionario, cuyas preguntas giraban en torno a la autopercepción de la aplicación de la metodología *tándem* y el grado de autonomía. De las 16 personas que recibieron el cuestionario solamente lo entregó la mitad, 4 españoles y 4 alemanes, de los que 6 habían formado 3 parejas *tándem*. La baja participación en el cuestionario puede ser consecuencia del hecho de que, al igual que el propio intercambio *tándem*, este no se pudo hacer en el aula, sino que dependió de la voluntad de devolver el archivo del cuestionario recibido por correo electrónico una vez finalizado el periodo lectivo. Inicialmente nos habíamos planteado realizar el intercambio en el aula para poder prestar más apoyo y asesoramiento de forma directa; sin embargo, se decidió llevar a cabo fuera del horario lectivo por las dificultades de compatibilidad horaria entre ambas instituciones. Esta decisión resultó ser favorable para la mayoría de participantes, que respondió de forma negativa a la pregunta del cuestionario “¿Habrías preferido que las sesiones *tándem* hubieran tenido lugar en clase?”. Como la muestra es reducida, analizaremos los resultados más bien como indicadores de tendencias que se deberían confirmar o no durante una futura puesta en práctica del Proyecto.

Reproducimos a continuación la versión en castellano del cuestionario, donde hemos destacado en **negrita** los ítems que comentaremos. La puntuación va de 1 (mínimo) a 5 (máximo).

Por favor, marca el número correspondiente de 1 [poco] a 5 [mucho] con una cruz o en color. En las preguntas relacionadas con la autoevaluación: 1=suspense, 2= aprobado, 3=bien, 4=notable, 5=sobresaliente.

	1	2	3	4	5
¿Cuántas veces quedaste online con tu pareja <i>tándem</i> ? (0=no marcar, >de 5=5)					
¿Estás satisfecho con la organización conjunta con tu pareja?					
<b>¿Te sirvió el <i>tándem</i> para reducir tus inhibiciones a la hora de hablar alemán?</b>					
¿Te habías fijado unos objetivos generales?					
¿Te habías fijado unos objetivos concretos antes de cada sesión?					
¿Hablasteis de los objetivos al principio de la sesión?					
¿Hablasteis sobre cómo trabajar juntos?					
¿Hablasteis sobre cómo corregiros?					
<b>¿Habías preparado ejercicios para ti para la siguiente sesión?</b>					
<b>¿Habías preparado ejercicios para tu pareja para la siguiente sesión?</b>					
¿Le habías mandado al compañero grabaciones de tu voz en la lengua meta?					

	1	2	3	4	5
¿Trabajaste la pronunciación?					
¿Trabajaste los elementos segmentales (sonidos)?					
¿Trabajaste los suprasegmentales (ritmo, entonación,... de palabras y frases)?					
¿Trabajaste la comprensión oral?					
¿Trabajaste los temas de clase de Idioma Moderno?					
¿Trabajaste después de cada sesión para fijar lo aprendido?					
¿Habéis resuelto de forma satisfactoria posibles problemas relacionados con					
la propia comunicación para organizar el trabajo?					
diferentes niveles de dominio de la lengua meta?					
diferentes metodologías?					
diferentes objetivos?					
¿Habéis repartido el tiempo dedicado a cada lengua a partes iguales?					
¿Te sentiste apoyado por tu compañero en tu proceso de aprendizaje?					
¿Te corrigió cuando lo necesitabas?					
¿Le corregiste cuando lo necesitaba?					
¿Intentaste dar explicaciones lingüísticas sobre tu lengua?					
¿Intentó tu compañero dar explicaciones lingüísticas sobre su lengua?					
<b>¿Qué nota te das para la colaboración con tu pareja tándem?</b>					
¿Qué nota te das para la preparación de la sesión?					
¿Qué nota te das para el trabajo en tu lengua meta durante la sesión?					
¿Qué nota te das para fijar lo aprendido después de la sesión?					
¿Qué nota te das para el logro de tus objetivos?					
<b>¿Qué nota le das a tu pareja tándem para la colaboración contigo?</b>					
¿Qué nota le das a tu pareja tándem para la preparación de la sesión?					
¿Qué nota le das a tu pareja tándem para el trabajo en su lengua meta?					
¿Qué nota le das a tu pareja tándem para el logro de sus objetivos?					
¿Habrías preferido que las sesiones tándem hubieran tenido lugar en clase?					
¿Te has servido de la oferta de asesoramiento por parte del coordinador?					
En caso afirmativo, ¿cómo evaluarías dicho asesoramiento?					
<b>¿Cómo evaluarías globalmente la experiencia?</b>					

#### 4. RESULTADOS OBTENIDOS

De todos los aspectos de evaluación a los que aluden los 40 ítems del cuestionario, pondremos el foco a continuación en cuatro puntos especialmente relevantes para el presente trabajo:

- Pérdida de inhibiciones iniciales (ítem 3 del cuestionario): “¿Te sirvió el tándem para reducir tus inhibiciones a la hora de hablar alemán?”
- La autonomía en el aprendizaje mediante el ejemplo de la preparación de las sesiones (ítems 9 y 10 del cuestionario): “¿Habías preparado ejercicios para ti para la siguiente sesión?” y “¿Habías preparado ejercicios para tu pareja para la siguiente sesión?”
- La cuestión de la reciprocidad mediante el grado de satisfacción sobre la colaboración concreta con la pareja tándem (ítems 28 y 33 del cuestionario): “¿Qué nota te das para la colaboración con tu pareja tándem?” y “¿Qué nota le das a tu pareja tándem para la colaboración contigo?”
- El grado general de satisfacción general con la participación en el Proyecto (ítem 40 del cuestionario): “¿Cómo evaluarías globalmente la experiencia?”

Hemos elaborado una serie de gráficos para ilustrar las respuestas obtenidas a estas cuestiones. En el eje vertical se representa el número de participantes que marcaron el ítem en cuestión y en el eje horizontal la relevancia que le daban estas personas a este ítem, marcando las opciones de 1 (=poco) a 5 (=mucho).

##### 4.1. Pérdida de inhibiciones iniciales

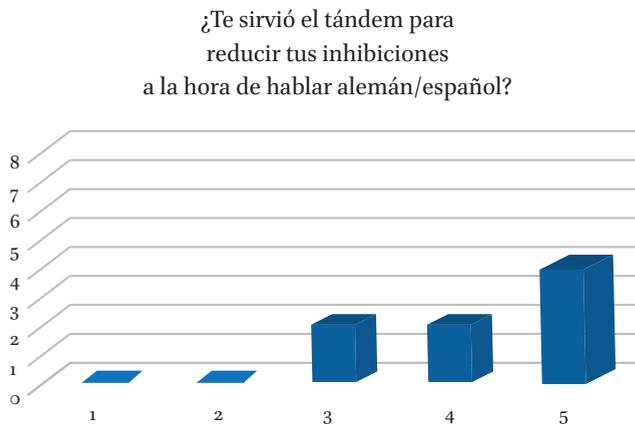


Figura 1: Pérdida de inhibiciones iniciales

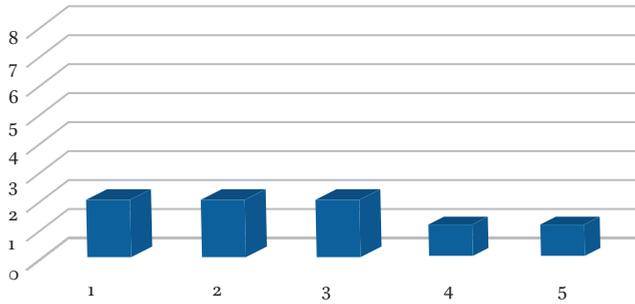
Con respecto a la cuestión de la pérdida de las inhibiciones iniciales en la comunicación, se puede decir que hay indicios de que la hipótesis de partida ha sido correcta: la gran mayoría del alumnado participante percibe que ha perdido parte de sus inhibiciones al hablar. Incluso los integrantes del grupo alemán, algunos de los cuales ya contaban con un nivel intermedio o incluso avanzado de castellano por haberlo cursado en Secundaria, consideran aun así que el tándem les aporta más valor a la hora de hablar sin miedo. Como a menudo el temor a expresarse en la lengua meta retrasa el uso autónomo de la lengua oral más de lo debido y supone una causa importante de fracaso en los exámenes orales, estos indicios son una alta motivación para investigar si los datos se siguen confirmando en posteriores estudios. Una temprana aplicación de la metodología tándem introducida de una manera guiada, como en este Proyecto, podría constituir parte de la solución para un problema endémico en el aprendizaje de lenguas, sobre todo en culturas que por lo general no fomentan suficientemente la autonomía del estudiante en el sistema educativo anterior a la formación universitaria.

#### 4.2. Autonomía en el aprendizaje

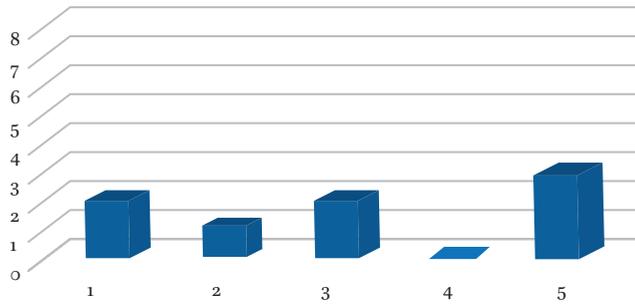
La autodisciplina de preparar y repasar los contenidos que se están tratando es un rasgo fundamental de la autonomía del aprendizaje. Es verdad que en la conversación auténtica con un nativo surgirán a menudo problemas de comprensión, comunicación y pronunciación que se pueden tematizar al instante y, por tanto, siempre se va a aprender algo de la propia conversación en curso. La preparación de ejercicios no es, pues, imprescindible, pero sin duda promueve el avance en ambas capacidades autónomas: el estudiante ya va a ser capaz de resolver dudas que tenía antes de la sesión, y puede trabajar de forma consciente problemas diagnosticados con anterioridad, así como ejercitar y fijar fenómenos fonéticos y estructuras comunicativas ya practicadas en clase. De esta forma, estará poniendo en práctica de forma constante su capacidad de reflexión, algo que parece estar incluso más vinculado al tándem que al aula (Martos Ramos 2018: 180), y será capaz de autoevaluar con facilidad si ha mejorado, lo que finalmente puede suponer un fuerte factor motivador al ponerse de manifiesto el avance y surgir así una sensación de control sobre la propia capacidad comunicativa y sobre la propia progresión.

Si tomamos entonces el hecho de haber preparado las sesiones tándem como indicador de la autonomía en el aprendizaje adquirida por parte del alumnado, observamos en estas tablas que los participantes presentan diferentes grados de autonomía según su propia percepción. En la comparación de las dos tablas, es sorprendente constatar que algunos alumnos preparan antes el ejercicio para su pareja que para sí mismos. Esto constituye un primer indicio para lo que analizaremos en el próximo apartado: el principio de reciprocidad en el tándem (véase Koch 2017). El hecho de trabajar de una forma colaborativa parece ser una motivación

¿Habías preparado ejercicios para ti para la siguiente sesión?



¿Habías preparado ejercicios para tu compañero para la siguiente sesión?



Figuras 2 y 3: Autonomía en el aprendizaje

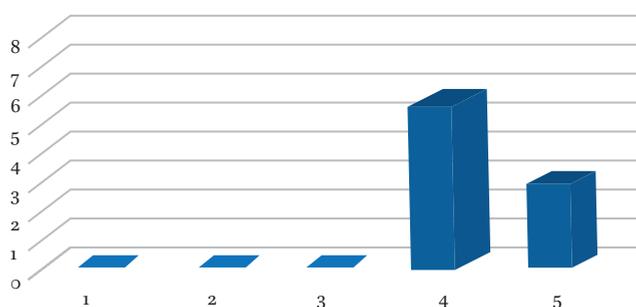
extra, a veces incluso para alumnado que no tiene la autodisciplina de preparar la propia sesión.

### 4.3. Reciprocidad

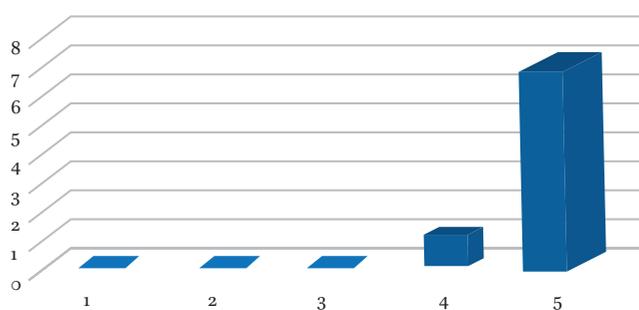
Observamos en las dos tablas que representan la cuestión de la reciprocidad y el trabajo colaborativo que hay evaluaciones sin excepción muy positivas, incluso más altas para el trabajo de la pareja que para el propio. Se puede constatar, por tanto, que se confirman los datos de otros estudios (véase Elstermann 2014), de que el mero hecho de trabajar con un nativo en una comunicación auténtica se muestra como algo motivador y satisfactorio, incluso para estudiantes principiantes del nivel A1; no les resulta frustrante mantener una comunicación auténtica si está debidamente preparada en clase y, por lo tanto, no hay expectativas erróneas de una

comunicación libre y fluida. Y esto es válido incluso para la colaboración con el hablante nativo fuera del horario lectivo sin el apoyo directo del profesor/asesor. En definitiva, es probable que esta experiencia positiva tanto a nivel cultural como lingüístico haga que el alumnado participante enfoque su futuro aprendizaje de la lengua meta de una manera mucho más práctica orientada a la competencia comunicativa real. Además, es previsible que este alumnado esté más dispuesto a participar en el futuro en otros intercambios lingüísticos, no presenciales o presenciales, como los cursos intensivos tándem entre la Universidad de Oviedo y la Ruhr-Universität Bochum.

¿Qué nota te das para la colaboración con tu pareja tándem?



¿Qué nota le das a tu pareja para su colaboración contigo?



Figuras 4 y 5: Reciprocidad

#### 4.4. Grado general de satisfacción

A pesar de que la experiencia no ha sido del todo eficaz para el conjunto del alumnado por falta de autodisciplina y la consiguiente falta de preparación, la mayoría la evalúa como muy positiva, tal y como se ve en la última tabla aquí presentada, y esto a pesar de tener aún un nivel muy bajo de competencia lingüística. Esta alta satisfacción en la participación nos anima a continuar con este Proyecto u otros similares en años venideros para confirmar esta tendencia, e incluso establecerlo como actividad fija para la asignatura Comprensión Oral y Pronunciación del Idioma Moderno: Alemán, por el excelente impacto que tiene en las competencias comunicativas y el elevado grado de satisfacción del alumnado.

¿Cómo evaluarías globalmente la experiencia?

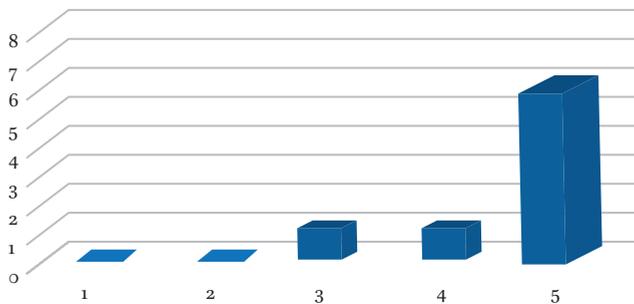


Figura 6: Grado general de satisfacción

#### 5. GRADO DE CONSECUCCIÓN DE LOS OBJETIVOS

Con la ayuda de este Proyecto, hemos conseguido que el alumnado participante se comunicara online en alemán con estudiantes alemanes de lengua española procedentes de la Ludwig-Maximilians-Universität de Múnich para practicar las tareas guiadas y preparadas y reducir así sus inhibiciones a la hora de comunicarse en alemán ya en el nivel principiante. Gracias a esta comunicación real, los estudiantes participantes han perdido inhibiciones y han mejorado la comprensión oral y la pronunciación en alemán, que son los principales contenidos de la asignatura Comprensión Oral y Pronunciación del Idioma Moderno: Alemán, en un mayor grado que los no participantes. Tal y como se había previsto, el Proyecto también ha incidido notablemente en el desarrollo gradual de la autonomía del alumnado participante, tanto en el aprendizaje como en el uso de la lengua, y ha contribuido además de forma positiva al empleo de nuevas tecnologías en

la enseñanza y aprendizaje, al haber constituido estas la base para el uso autónomo y auténtico de la lengua meta en conversaciones reales con hablantes nativos reales. Con respecto al contenido, las encuestas realizadas aportan claros indicios que confirman otra de nuestras hipótesis iniciales: el *tándem* sí se puede emplear ya a nivel A1, siempre y cuando esté debidamente preparado y el alumnado bien orientado mediante información general, preparación y práctica de ejercicios adecuados, y asesoramiento individual (al menos inicial, pero también durante el intercambio).

## 6. REPERCUSIÓN

Los buenos resultados obtenidos tanto en la nota media del alumnado en la asignatura vinculada como en las encuestas nos animan a continuar con el Proyecto para confirmar estas tendencias, incluso a proponer a compañeros hacer este esfuerzo de organización y trabajo extra, por el excelente impacto que tiene en las competencias comunicativas y el grado de satisfacción del alumnado.

Un proyecto de similares características se podría realizar en nuestra Universidad en cualquier curso de lengua alemana del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas, desde Idioma Moderno (nivel A1.1) hasta Lengua VI (nivel B2.2). Tenemos previsto continuar y ampliar estos intercambios con grupos de niveles adecuados en universidades de países de habla alemana con profesorado implicado con la metodología *tándem*, como la Westfälische Wilhelms-Universität Münster, la Ruhr-Universität Bochum, o la Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder, ya que aplicarla requiere un esfuerzo adicional de organización no remunerado y a menudo no reconocido, pero muy beneficioso para el alumnado.

Como este tipo de proyectos suele depender únicamente de la voluntad del personal docente de trabajar por el beneficio del alumnado, sin ocupar ningún lugar en la enseñanza reglada ni contar con reconocimiento en créditos, remuneración, y escaso de cara a futuras acreditaciones, puede que no siempre sea sencillo encontrar dos grupos de investigadores y colaboradores igualmente dispuestos a organizar este tipo de aprendizaje en *tándem* en entornos y culturas universitarias a menudo muy diferentes. Son varios los estudios publicados sobre proyectos de este tipo (véase Belz 2002, Elstermann 2014, Fernández Quesada 2015) que insisten en la necesidad de la buena colaboración de los docentes/investigadores en ambas universidades y del necesario compromiso por un trabajo adicional no remunerado. Otra cuestión que se debería tener en cuenta para el futuro sería el reconocimiento de créditos al alumnado implicado.

Una vez establecida la colaboración inicial, pueden darse varias razones que dificulten la ejecución del proyecto, desde el diferente calendario académico y una organización interna distinta hasta la implicación del profesorado, y no todas son previsibles. Un problema permanente en el caso de las universidades alemanas y españolas es la escasa coincidencia de los calendarios académicos en ambos países,

donde en la práctica solo cuentan con unas pocas semanas comunes en ambos semestres (de finales de octubre a principios de diciembre y de finales de abril a principios de mayo). Sin embargo, una vez que los alumnos trabajan juntos, puede ser muy beneficioso tanto para sus competencias lingüísticas como para las interculturales, y pueden continuar de manera autónoma el intercambio en el futuro, sobre todo en la fase preparatoria de los exámenes, algo que varios de los participantes en el Proyecto presentado ya están realizando.

## 7. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El tándem ha ayudado a reducir el miedo a hablar, y con ello, el alumnado es más capaz de identificar sus errores y autocorregirse, por lo que estará menos dispuesto a emplear estrategias de reducción. Así, además, se incide de manera positiva en las competencias reales comunicativas, se mejora la pronunciación y la comprensión oral, y se fomenta la autonomía en el aprendizaje a la hora de establecer objetivos, utilizar métodos y materiales útiles para el propio tipo de aprendiz, detectar errores y autoevaluarse de manera acertada.

A pesar de la reducida muestra, el resultado más importante de este Proyecto es que hay fuertes indicadores de que se puede empezar con la comunicación auténtica con nativos perdiendo las inhibiciones iniciales de comunicación si se prepara tal y como lo hemos hecho en este curso. Los estudios que realicemos en el futuro deberán contar evidentemente con una muestra mayor de individuos para obtener una mayor fiabilidad en los datos, así como con un seguimiento del trabajo en tándem durante un periodo de tiempo más largo.

Además, para asegurarnos de que la decisión de los participantes de apenas requerir asesoramiento durante el intercambio ha sido consciente, y no motivada por la desidia o el temor a ser evaluados, se podría introducir en el futuro un cuestionario similar al que ya se ha elaborado para los cursos intensivos tándem entre las Universidades de Oviedo y Bochum. Este cuestionario está basado en una declaración de intenciones del alumnado, donde cada participante señala los aspectos en los que considera que debe recibir asesoramiento (Sánchez González y Koch 2020). En este caso, las preguntas irían orientadas a un asesoramiento basado principalmente en los fenómenos de comprensión oral y pronunciación, y los resultados de estos cuestionarios podrían servir para corroborar en posteriores estudios cuáles son los problemas esenciales en la práctica de los citados fenómenos, además de cómo ayudar al alumnado a solucionarlos.

En definitiva, esta contribución aporta datos que, si se verifican en estudios empíricos posteriores con una muestra de participantes más amplia y durante un mayor intervalo de tiempo, no solamente dan cuenta de una mejora en el rendimiento del alumnado en las competencias comunicativas reales, sino que además confirman las diferentes posiciones teóricas sobre la autonomía que insisten en su gradualidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belz, J. A. (2002). Social Dimensions of Telecolaborative Foreign Language Study. *Language Learning & Technology*, 6(1), 60-61.
- Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. En P. Benson y P. Voller (Eds.), *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning* (pp. 18-34). Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315842172-3>
- Brammerts, H. y Kleppin, K. (2006). Ayudas para el tándem presencial. En A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscher (Coords.), *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem* (pp. 159-170). Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Brammerts, H. y Little, D. (1996). *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*. Brockmeyer.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Elstermann, A.-K. (2014). Peergruppen-Beratung in Lernkontext Teletandem. En A. Berndt y R. U. Deutschmann (Eds.), *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching* (pp. 235-248). Peter Lang.
- Esch, K. v. y St. John, O. (Eds.). (2003). *A Framework for Freedom. Learner Autonomy in Foreign Language Teacher Education*. Peter Lang.
- Fernández Quesada, N. (2015). Just the two of us? The “¿Qué tal?” e-Tandem Project for Translation Students. En *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 173, 31-36. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.026>
- Gregerson, T. (2003). To err is human. A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36(1), 25-32. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb01929.x>
- Holec, H. (1980). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Consejo de Europa.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Huttunen, I. (1993). Towards learner autonomy in a school context. En H. Holec (Ed.), *Autonomy and Self-directed Language Learning: Present Fields of Application. Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels* (pp. 31-40). Council of Europe Press.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. y Vieira, F. (Eds.). (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Authentik.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. y Vieira, F. (Eds.). (2017). *Mapping autonomy in Language Education – A Framework for Learner and Teacher Development*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b11095>
- Koch, L. (2017). Principles of Tandem Interaction – Reciprocity. En H. Funk, M. Gerlach y D. Spaniel-Weise (Eds.), *Handbook for Foreign Language Learning in Online Tandems and Educational Settings* (pp. 117-132). Peter Lang.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Authentik.
- Martos Ramos, J. J. (2018). Autonomía en el tándem: Espacio para la reflexión. En J. M<sup>a</sup> Tejedor, J. J. Martos y L. Trapassi (Eds.), *Aplicaciones de la metodología Tándem en la formación universitaria* (pp. 169-184). Peter Lang.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. En P. Benson y P. Voller (Eds.), *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning* (pp. 192-203). Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315842172-16>

- O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What every Teacher should Know*. Newbury House.
- Sánchez González, M. (2007). Die Bedeutung der Gradualität für das Konzept des autonomen Lernens. *Deutsch als Fremdsprache* 4/44, 227- 232.
- Sánchez González, M. (2018). Consecuencias de un concepto de autonomía gradual y relacional para el tándem (alemán-español). En J. M<sup>a</sup> Tejedor, J. J. Martos y L. Trapassi (Eds.), *Aplicaciones de la metodología Tándem en la formación universitaria* (pp. 157-168). Peter Lang.
- Sánchez González, M. y Koch, L. (2020). From Compulsory to Voluntary Counselling in Tandem. En C. Tardieu y C. Horgues (Eds.), *Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education* (pp. 237-252). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429505898-16>

