

## **Experiencias de e-tándem y telecolaboración intercontinental a partir de la pandemia: creación de un vademécum para introducir a los estudiantes a las estrategias de autoaprendizaje de la L2**

**Intercontinental e-tandem and telecollaboration experiences  
from the pandemic to today: creation  
of a vademecum to introduce students to L2  
self-learning strategies**

María Eugenia Granata  
Università per Stranieri di Siena  
granata@unistrasi.it

Jonathan O. Merlo  
Università per Stranieri di Siena  
merlo@unistrasi.it

**Resumen:** Este trabajo, por un lado, describe brevemente un proyecto de telecolaboración e-tándem nacido en la Università per Stranieri di Siena (Unistrasi) durante el periodo de COVID-19, que involucraba los idiomas italiano, español y francés, así como los resultados obtenidos; por otro, fruto de dicha experiencia, presenta un vademécum de buenas prácticas destinado al estudiantado.

Con el objetivo de recoger, a través de los estudiantes, información relevante para el buen funcionamiento del proyecto se utilizaron dos métodos: la reflexión individual o grupal de quienes participaron y un cuestionario en línea que completaron tanto los estudiantes de Unistrasi como los participantes de otras cinco universidades europeas y americanas.

Los resultados arrojados mostraron no solo el método de colaboración elegido por los estudiantes con base en el principio de autonomía que caracteriza el e-tándem, sino que también ilustraron problemáticas de diferente índole antes y durante su desarrollo. Entre estas, se hizo hincapié en la carencia de información en

la fase preparatoria del dispositivo. Gracias a la reflexión sobre este último punto se creó un vademécum de buenas prácticas llamado Gra-Mer, que comprende una serie de consejos para preparar a los estudiantes para el proyecto e-tándem tanto en el respeto de la autonomía y la alternancia de las lenguas como en la concientización sobre la naturaleza lingüística y cultural de la relación con sus compañeros, recordando el papel de tutor o consultor del profesor, y la oportunidad de llevar un diario del estudiante.

El trabajo de reflexión llevado a cabo con los estudiantes dejó en claro numerosos aspectos positivos de la telecolaboración, los cuales en su momento ayudaron a salvaguardar el enfoque comunicativo del que se careció durante el confinamiento, pero también mostró aspectos negativos motivados por la celeridad con la cual se debió poner en práctica a causa de la irrupción de la pandemia. Este trabajo toma en consideración ambos aspectos para presentar una visión del e-tándem basada en la experiencia durante y después de la pandemia.

**Palabras clave:** telecolaboración; e-tándem; ELE (español como lengua extranjera); FLE (francés como lengua extranjera); vademécum.

**Abstract:** This work has two main goals. On the one hand, it briefly describes an e-tandem telecollaboration project born during the COVID-19 period at the Università per Stranieri di Siena, that involved the Italian, Spanish and French languages and its results. On the other hand, it presents guidelines on best practices for students, the result of said experience.

Two methods were used with the aim of collecting, through the students, relevant information for the proper functioning of the project: the individual or group reflection of the participants and the completion of an online questionnaire by both the Unistrasi students and participants from five other universities in Europe and the Americas.

The results obtained showed not only the collaboration method chosen by the students based on the principle of autonomy that characterizes the e-tandem, but also illustrated problems of a different nature before and during project development. Among these, emphasis was placed on the lack of information in the preparatory phase of the project. Thanks to the reflection on this last point, a vademecum of good practices called Gra-Mer was created, which includes a series of tips to prepare students for the e-tandem project. These suggestions aimed both at respecting autonomy and the alternation of languages, as well as raising awareness of the linguistic and cultural nature of the relationship with the partner, remembering the teacher's role as tutor or mentor and the benefits of keeping a student diary.

The reflection work carried out with the students made clear numerous positive aspects of telecollaboration that at the time helped to safeguard the communicative approach lacking during confinement, but also negative aspects motivated by the speed with which it had to be put into practice due to the outbreak of the pandemic. This paper takes both aspects into account to present a vision of the e-tandem based on experience during and after the pandemic.

**Keywords:** telecollaboration; e-tandem; Spanish as L2; French as L2; vademecum.

## INTRODUCCIÓN

La explosión de la pandemia de COVID-19 en Italia nos obligó, en marzo de 2020, a abandonar las aulas de la noche a la mañana para pasar, en principio, a la enseñanza a distancia y luego a alternar, en los dos años siguientes, periodos de docencia mixta con otros periodos de docencia a distancia. Para quienes se dedican a la enseñanza de lenguas extranjeras (L2), además de la necesidad de adquirir nuevas competencias tecnológicas en poco tiempo, alejarse del aula significó perder muchas oportunidades de trabajar las habilidades de interacción oral, que son uno de los puntos centrales del enfoque comunicativo. Por eso y para compensar este déficit de interacción, se pusieron en marcha varios experimentos de telecolaboración en la Università per Stranieri di Siena (Universidad para Extranjeros de Siena), con los cuales se ha puesto en contacto, desde aquel momento y hasta hoy, a estudiantes de español, italiano y francés de varios países. El objetivo principal de estos intercambios a distancia ha sido el de fomentar el aprendizaje autónomo de idiomas, así como el descubrimiento de los aspectos socioculturales inherentes a la L2.

En este reporte, después de algunos breves apuntes para recordar las principales características de la telecolaboración en el contexto del aprendizaje de L2, particularmente en los intercambios e-tándem, se describirán de modo sucinto algunos de los dispositivos implementados con ese fin entre los participantes de Italia, Francia y varios países hispanoamericanos en el proyecto; describiremos en seguida los diferentes controles que permitieron recopilar datos (desde informes escritos y discusiones colectivas con los estudiantes hasta las respuestas a un cuestionario en línea aplicado a quienes participaron en el e-tándem al final del año universitario 2019-2020); y llevaremos a cabo una reflexión que es a la vez teórica y práctica sobre los experimentos realizados y sobre los nodos por abordar para mejorar su eficacia. Al final, como ejemplo de posibles aplicaciones prácticas, ilustraremos, en primer lugar, el tipo de seguimiento implementado para algunos grupos de participantes en los proyectos e-tándem en el año académico

2022-2023 en la Università per Stranieri di Siena, basándonos en la experiencia obtenida en los dos años precedentes; y, en segundo lugar, presentaremos el vademécum que hemos creado (Vademécum Gra-Mer), cuyo objetivo es sensibilizar a los estudiantes sobre el autoaprendizaje colaborativo dentro de una relación e-tándem, lo que permite potenciar esta vivencia tanto en el aspecto motivacional como en el de la adquisición de la L2.

## **DEL AULA A LA TELECOLABORACIÓN**

Para comenzar, recordemos que en el enfoque comunicativo de acción se le ofrece al alumnado un conjunto de trabajos o tareas para realizar (tareas de aprendizaje), cuya superación le permitirá alcanzar un objetivo que no es directamente lingüístico. La atención de los estudiantes se centra en las actividades asociadas con el aprendizaje y no directamente en los aspectos lingüísticos (Pernin y Trouche, 2007). Para llevar a cabo estas tareas, cada aprendiz debe tener a su disposición tanto recursos como acompañamiento, que suele ser una labor que en el aula realizan los docentes (Mangenot, 2017, pp. 48-50 y 68).

Ahora bien, el paso de la enseñanza presencial a la del aprendizaje a distancia exigía adaptar este marco, tanto porque ya no era posible la colaboración tradicional entre estudiantes en la clase como porque la supervisión del docente, con un acompañamiento personalizado de cada estudiante, ya no podía garantizarse de la misma manera.

Estas son las premisas que llevaron a experimentar con diferentes formas de aprendizaje de manera autónoma, centradas en la colaboración entre aprendientes, es decir, en la realización de tareas que ya no implican un simple intercambio de información y mucho menos una división del trabajo, sino una verdadera negociación sobre cómo llevar a cabo esa actividad específica. Una vez superado el primer confinamiento, el año académico 2020-2021 comenzó inmediatamente alternando periodos de enseñanza a distancia con enseñanza mixta e incluso momentos de cierre total de las aulas. Desde esta perspectiva y entre los diversos tipos de telecolaboraciones que se presentaban, el e-tándem parecía ser la herramienta más adecuada.

## **EL E-TÁNDEM**

Con el término *e-tándem* nos referimos a un método de aprendizaje colaborativo a distancia entre dos estudiantes de orígenes lingüísticos diferentes y comprome-

tidos en el estudio de la lengua y cultura de su pareja (Bâgiag, 2018, p. 181; Vassallo y Telles, 2006, p. 84). Si bien en sus orígenes el tándem preveía la formación de binomios de estudiantes que debían encontrarse personalmente, el desarrollo tecnológico durante los años noventa permitió concebir una relación a distancia; al comienzo, esto se logró gracias al uso del correo electrónico, para valerse luego de otros medios, hasta tal punto que hoy los aprendientes pueden disfrutar de numerosas herramientas que se han multiplicado desde la llegada de Internet a los dispositivos móviles (videollamadas, correos electrónicos, chats y mensajes, grabaciones de video, redes sociales), las cuales permiten la interacción oral y la escrita entre ellos (Lewis y Stickler, 2007, pp. 164-165).

El principio cardinal que subyace en el e-tándem es el de la igualdad: igualdad en la interacción entre las dos lenguas, que idealmente deberían alternarse por igual tiempo y sin mezclarse; así como paridad entre los socios, que a su vez asumen el papel de:

- experto de su propia lengua (L1), con el poder normativo que lo caracteriza, con respecto al socio comprometido con su aprendizaje;
- aprendiente de la lengua del compañero (L2), lo que permite una mayor comprensión de los aspectos cognitivos relacionados con la adquisición de una L2, comprensión que contribuye a la formación de una conciencia metacognitiva útil para el momento en el cual se alternarán nuevamente los roles.

Desde este punto de vista, ambos idiomas y participantes se alternan para encontrarse finalmente en el mismo nivel de reciprocidad.

Por otra parte, es precisamente la organización de esta alternancia, mediante la constante (re)negociación de las modalidades y contenidos de los intercambios, de los objetivos y estrategias de aprendizaje, así como de las necesidades socio-cognitivas y socioafectivas del compañero (Chotel y Mangenot, 2011, pp. 4-5), lo que garantiza, más allá de los objetivos establecidos, una relación basada no solo en la reciprocidad de la información o en la simple cooperación, sino en una verdadera (tele)colaboración.

## LOS APRENDIENTES POR CUENTA PROPIA (AUTÓNOMOS) Y EL PAPEL DEL PROFESOR

Las diversas formas de telecolaboración, tanto las que implican ofrecer regularmente tareas como las que se limitan a establecer de manera general un objetivo final, requieren una mayor autonomía por parte del aprendiente respecto a otras formas de aprendizaje. Recordemos la propuesta de Holec (1980) sobre las características que debería tener el aprendiente autónomo en una relación de tándem lingüístico. De acuerdo con este autor, el aprendiente debería poseer la capacidad de: 1) identificar sus propios objetivos cognitivos y pragmáticos; 2) definir los contenidos y tiempos de aprendizaje; 3) determinar las modalidades, así como los métodos más adecuados a sus propias necesidades; 4) (auto)evaluar la progresión de la propia adquisición.

No obstante, para el mismo Holec (pp. 22-25), la autonomía no es una habilidad innata y no se puede esperar que un aprendiente sea autónomo fuera del aula. Baste pensar que, aun admitiendo la existencia de un tándem ideal, con dos participantes totalmente autónomos y sin ningún tipo de *input* que provenga de un docente o tutor, difícilmente los mismos interesados podrían encontrarse en condiciones de explicar el funcionamiento de su propia lengua ni tampoco de encontrar continuamente nuevos argumentos (Mangenot, 2017, p. 116).

Por estos motivos, es preciso formar al aprendiente de manera progresiva para ser autónomo, y esta debería ser una tarea de la institución escolar, con lo que se pasaría —paradójicamente— de un *school knowledge* a un *action knowledge* (Kirwan y Little, 2019, p. 128). Esta última observación nos obliga a interrogarnos sobre el papel del docente desde la perspectiva de la enseñanza de la L2. De hecho, en una dinámica de aprendizaje autónomo y colaborativo, muchos han intentado volver a definir el papel del profesor de L2 en su relación con los aprendientes: facilitador (Holec, 1980, p. 23), asesor o consultor (Vassallo y Telles, 2006, pp. 91-92), o incluso tutor (Mangenot, 2017, pp. 90-112).

En concreto, el profesor-tutor debe, entre otras funciones, asistir a los alumnos en la elección de los materiales a utilizar (aspectos metodológicos), ayudar a respetar el principio de igualdad (aspectos pedagógicos) y también garantizar el apoyo tecnológico al menos en las etapas iniciales (aspectos tecnológicos) (Mangenot, 2017, pp. 90-92). Sobre todo, el tutor debería ayudar a mantener las dinámicas y actividades de las parejas (aspectos motivacionales), no solo porque en las interacciones a distancia una parte importante de las comunicaciones orales o escritas se realiza de modo asincrónico, lo que aumenta el riesgo de malentendidos entre las parejas (Little, 1996, p. 30), sino también porque se ha demostrado cómo

el acompañamiento activo y proactivo incide positivamente en todos los aspectos relacionados con la motivación de los participantes (Quintín, 2008, pp. 324-325). Por último, la supervisión del aprendizaje real también puede estar en manos del docente-tutor (aspectos de evaluación), más aún en un contexto institucional, como ya ha sugerido Holec (1980, pp. 20-21); no obstante, cabe optar por capacitar a los estudiantes en la propia autoevaluación.

## **DISPOSITIVOS DE TELECOLABORACIÓN CON LA UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI SIENA**

En el bienio 2020-2021/2021-2022, los estudiantes de la Università per Stranieri dedicados al aprendizaje de español L2 o francés L2 tuvieron la oportunidad de ponerse en contacto, de forma voluntaria, con compañeros de cinco países diferentes y de las siguientes universidades: Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Regional del Sureste de Oaxaca (México), Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (Colombia), Universidad Nacional del Sur de Bahía Blanca (Argentina), Universidad de Poitiers y Universidad Grenoble Alpes (Francia), así como de las escuelas oficiales de Idiomas de Logroño y Segovia (España).

El primer año fue el de mayor seguimiento: un total de trescientos cuarenta y tres estudiantes participaron en el proyecto, la mitad en el binomio ítalo-castellano y la otra mitad en el binomio ítalo-francés, de varios niveles (desde A2 hasta C2). El segundo año los números se mantuvieron casi invariables. Los estudiantes italianos y mexicanos eran especialistas, al igual que aproximadamente la mitad de los franceses, mientras que los estudiantes españoles eran todos no especialistas, es decir, no se trataba de estudiantes universitarios. Por su parte, los alumnos argentinos y colombianos eran especialistas dedicados al estudio de la enseñanza del español a extranjeros. Es decir, futuros profesores de ELE, por lo que, a diferencia del resto de los alumnos, no mantenían una relación e-tándem sino más bien una telecolaboración en la que tenían que actuar como tutores para facilitar el aprendizaje del español como L2 de sus compañeros.

La mayor parte de las modalidades se repitieron durante el segundo año, aunque con algunos ajustes que se detallarán en los párrafos siguientes. Los intercambios comenzaron a principios del segundo semestre por razones prácticas, en particular por las diferencias en el calendario académico entre los diferentes países. Los estudiantes, siempre voluntarios, fueron colocados en parejas de forma aleatoria, sin tener en cuenta las variables independientes y en especial las habilidades en L2. Con el objetivo de seguir el trabajo desarrollado e identificar situaciones problemá-

ticas, se pidieron varios trabajos a los estudiantes italianos, según el curso de lengua al que asistían: producciones escritas, durante el curso y al final de este, en las que debían describir la evolución de la relación en el binomio y/o dar retroalimentación sobre el experimento, presentaciones en clase y discusiones grupales, o inclusive la elaboración de videos en L2 con subtítulos en colaboración con su compañero. Al final de la primera edición del proyecto, en junio de 2021, se decidió proponer un cuestionario en línea para todos los participantes de los seis países, lo cual permitió recoger las opiniones y comportamientos de ciento sesenta y ocho encuestados, más de la mitad de la población involucrada.

### **EL CUESTIONARIO: DE LA ELABORACIÓN A LAS INFORMACIONES OBTENIDAS**

Tal como se mencionó en el párrafo anterior, las diferentes producciones escritas *in itinere* y finales, los momentos de reflexión colectiva en clases, además de los varios correos electrónicos con solicitud de ayuda o consejos por parte de los estudiantes a los profesores, hicieron emerger algunos puntos críticos. La elaboración del cuestionario en el último periodo del año académico —comienzos de mayo— tomó muy en consideración toda esta información. Se redactó en lengua italiana, ya que era la única lengua conocida por la totalidad de los participantes, tanto los itálofonos como los aprendientes francófonos e hispanófonos que la estaban estudiando como L2. Este se realizó a través de un formulario de Google y se difundió más tarde, entre mediados de mayo y mediados de junio, por correo electrónico a todos los participantes de todas las universidades involucradas.

Se presentaron un total de diecinueve preguntas, de las cuales seis se relacionaban con variables independientes: país en el cual se estudia, año de la carrera, género, lengua materna, lengua de su compañero, existencia o no de experiencias anteriores en proyectos tándem. Las otras preguntas se centraban en variables dependientes. Entre ellas, se propusieron nueve preguntas que se referían a comportamientos: número de reuniones semanales con el compañero, promedio de duración de la reunión, medios utilizados, medida de respeto a la paridad de uso de las dos lenguas y proporción de tiempo reservado a los deberes asignados. Después se les hizo otras tres preguntas de opinión con miras a comprender mejor las formas de percibir la retroalimentación de las correcciones, la percepción del progreso realizado desde el punto de vista lingüístico y el surgimiento de problemas. Por último, se planteó una pregunta abierta con el objetivo de permitir a los encuestados que enviaran sugerencias espontáneas y propuestas con miras a mejorar el dispositivo.

Más de la mitad de quienes participaron en el e-tándem (ciento sesenta y ocho de trescientos quince) respondieron completando el cuestionario en su totalidad. Con el fin de garantizar una mayor cohesión en el grupo objeto de la investigación, se excluyó a todos aquellos que participaron en formas de telecolaboración que no contemplaba la alternancia de lenguas.

En total, dos tercios de los participantes italófonos respondieron al cuestionario, mientras que los hispanófonos lo hicieron en una proporción de cuatro sobre diez. El grupo de los francófonos fue el que recogió menos adhesiones al sondeo —menos de tres sobre diez—, probablemente a causa del momento en el que fue enviado: el periodo de exámenes de final de año.

Cabe subrayar que los consultados pertenecían no solo a los distintos niveles de competencia lingüística en la L2 previstos por el Marco Común Europeo de Referencia, sino que además correspondían a los diferentes momentos de sus carreras universitarias: un cuarto pertenecía al primer año, otro cuarto al segundo año, un tercio al tercer año, mientras que la proporción restante de estudiantes se distribuían entre el cuarto y el quinto año.

## COMPORTAMIENTOS OBSERVADOS

El conjunto de datos recopilados, incluido en particular el cuestionario, fueron descritos y discutidos en un exhaustivo trabajo anterior (Granata et al., 2022). No obstante, hemos optado por transcribir aquí algunos aspectos sobresalientes y útiles para nuestra reflexión. Recordemos que los dispositivos de telecolaboración y e-tándem se pusieron en marcha en un contexto de emergencia, con profesores dedicados a la educación a distancia, que requería su máximo compromiso. Por este motivo, tanto en la fase inicial como en la fase siguiente, la tutoría fue muy acotada y la ayuda a los estudiantes se limitó mayoritariamente a ofrecer algunos consejos genéricos, a estimular a los aprendientes que participaban menos y a buscar nuevos compañeros con el fin de reemplazar a quienes iban abandonando el proyecto.

Alrededor de la mitad de los encuestados se ponían en contacto entre sí al menos dos veces por semana. Más de dos tercios habían respetado el principio de paridad, dedicando a cada una de las lenguas la misma cantidad de tiempo en los intercambios. Por otra parte, las respuestas al cuestionario indican que los encuentros duraban un promedio de entre media y una hora. Este último dato debe analizarse teniendo en cuenta las modalidades de comunicación utilizadas por las parejas durante los intercambios. En efecto, la indicación de la frecuencia y duración de los encuentros en respuesta a preguntas cerradas es difícil de interpretar, sabiendo que la modalidad asincrónica ha sido muy utilizada por los

aprendientes. De hecho, ante la ausencia de indicaciones claras de los docentes, los estudiantes recurrieron a una multiplicidad de herramientas tecnológicas para comunicarse de las formas más variadas. En concreto, WhatsApp ha sido la aplicación más utilizada, seguida de Instagram —casi ocho de cada diez encuestados usaron la primera y cuatro de cada diez, la segunda—, probablemente porque permiten, sobre todo la primera, no solo chatear sino también intercambiar mensajes de audio, los dos modos más utilizados tanto síncronica como asincrónicamente. Por otra parte, nueve de cada diez encuestados se comunicaron poco o nada por correo electrónico —muy probablemente solo lo hicieron con el fin de ponerse en contacto por primera vez, dado que en ese momento contaban solo con la dirección de correo del compañero—, mientras que las conversaciones telefónicas tradicionales casi nunca se utilizaron.

Esta comunicación multimodal entre los interlocutores probablemente repercutió en las retroalimentaciones correctivas, en particular si consideramos que, para la corrección del lenguaje oral, parece que no había una modalidad específica —intervenciones correctivas durante la conversación o al final del enunciado o del discurso—, mientras que, para el lenguaje escrito, como mensajes y borradores de trabajos escritos, cerca de una cuarta parte de los encuestados se quejó de la ausencia de correcciones por parte del compañero. En cuanto al objeto de las intervenciones correctoras, estas se centraron en general en el vocabulario y la gramática, el doble que en la fonética o el uso de registros. Ahora bien, pese a la falta de preparación de los participantes para afrontar un binomio de telecolaboración, solo una minoría de ellos subrayó aspectos críticos, como el tiempo excesivo que pasan frente a las pantallas o la dificultad para encontrar temas para la conversación y la falta de motivación del compañero, ambos aspectos que cuestionan el rol concreto del docente para supervisar y apoyar a los estudiantes durante el desarrollo del proyecto.

## **UN ENFOQUE PRÁCTICO EN LOS PROYECTOS DE TELECOLABORACIÓN**

A pesar de las numerosas formas de recopilar opiniones de los participantes en proyectos de telecolaboración y e-tándem, los comentarios críticos y/o propositivos para mejorar los dispositivos permitieron la identificación de varias problemáticas que se retoman aquí sintéticamente.

El primer aspecto crítico presentado fue el de la motivación, no solo del aprendiente mismo sino también, y en varios casos, del compañero. Como prueba de esta observación, los encuestados casi nunca han evocado la fase de preparación del tándem; cuando lo han hecho, solo han pedido más evaluación previa sobre la

verdadera motivación de los participantes o, indirectamente, sugerido al profesor que prepare actividades y temas para ser propuestos durante los intercambios. Por el contrario, se han hecho muchas sugerencias para requerir más control durante el intercambio.

Estas peticiones encuentran confirmación en la bibliografía sobre el tema, ya que, como se mencionó al inicio, el papel del maestro como tutor ha sido evocado y tratado en varias ocasiones. Sin embargo, no se puede pensar que la intervención del profesor deba limitarse únicamente a los problemas que surgirán durante la duración del proyecto y es legítimo pensar que quien se enfrenta al aprendizaje colaborativo autónomo no es plenamente consciente de la importancia de su capacidad de autoaprendizaje.

En el caso de relaciones binomiales, en las que los participantes tienen una mayor implicación respecto a la dinámica de grupo, el papel fundamental del docente para asegurar el éxito de un proyecto de telecolaboración debe ser, por tanto, el de (in)formar y concientizar a los participantes, tanto antes como durante el periodo de intercambio, sobre las principales características —y dificultades— de la relación de autoaprendizaje en colaboración. De hecho, la adquisición de una capacidad real de autonomía —y, como consecuencia, un mejor aprendizaje de la L2— la facilita y potencia tanto un camino preparatorio de reflexión sobre el autoaprendizaje como un acompañamiento activo y proactivo por parte del tutor de referencia (Brammerts, 2006, p. 26).

Por ejemplo, en la fase de preparación, se debería sensibilizar al estudiante sobre el hecho de que es necesario aceptar a su compañero de e-tándem tal como necesitaría hacerlo con un nuevo compañero de trabajo, a quien, en general, no se puede elegir, pero con el cual se debe colaborar codo a codo. Cabe aclarar que algunos estudiantes expresaron su deseo de poder elegir al compañero o en otras oportunidades se quejaron de que este era de edad mayor. Es verdad que la afinidad entre los participantes puede ayudar a la dimensión cooperativa inherente al e-tándem; sin embargo, esto no es en sí indispensable, y, por otro lado, varias dificultades de relación y motivación entre compañeros en realidad son propias de cualquier tipo de comunicación, con mayor razón en la dimensión intercultural que caracteriza estas telecolaboraciones (Brammerts, 2006, p. 22). Una vez que los intercambios dan comienzo, se pueden proponer de modo continuo producciones escritas u orales sobre temas elegidos junto con otro participante, o bien ofrecer momentos para compartir y debatir en clase sobre los aspectos positivos y negativos experimentados por los participantes. El objetivo final es doble: por una parte, que el alumno pueda convertirse en un verdadero actor autónomo de su propio aprendizaje y, por otra, que pueda brindar a su compañero el asesoramiento

to y la ayuda que este necesita, como los participantes argentinos y colombianos han intentado hacer como futuros profesores de ELE.

En principio, todas las sugerencias recogidas en este experimento e-tándem nos han planteado la necesidad de reflexionar sobre la intervención de los profesores-tutores y la necesidad de llevar a cabo una formación activa de la autonomía en el aprendizaje. Justo porque se trata de una relación colaborativa, el e-tándem posee una dimensión social que requiere capacidad para trabajar en equipo o al menos en pareja y, en consecuencia, para negociar la forma de trabajo y lograr objetivos compartidos. Dado que la capacidad de autoaprendizaje se adquiere con el transcurrir del tiempo, se vuelve indispensable el seguimiento de los estudiantes en los primeros pasos de un e-tándem, como ocurre de alguna manera con el aprendizaje evolutivo, en el que los jóvenes aprendientes reciben recomendaciones de personas de mayor experiencia para alcanzar los objetivos y para despertar en ellos una reflexión introspectiva metacognitiva (Little, 2006, p. 33).

### **EL SEGUIMIENTO DE LOS PARTICIPANTES DURANTE EL E-TÁNDEM DEL AÑO ACADÉMICO 2022-2023**

A continuación se proponen diferentes tipos de acciones destinadas a favorecer una efectiva y más provechosa participación de los aprendientes en los e-tándem, basadas tanto en lo que se ha publicado sobre el tema como en la experiencia adquirida durante el desarrollo de los proyectos e-tándem en la Università per Stranieri di Siena. Se trata de actividades realizadas de manera sistemática con grupos de estudiantes que participaron en dichos proyectos este año y que son objeto de un control que debería permitir, en un segundo momento, realizar comparaciones con la experiencia de los dos años anteriores.

En primer lugar, para favorecer la asiduidad de las reuniones durante todo el periodo de los intercambios y con la finalidad de mantener una motivación constante y una dinámica de aprendizaje (Kirwan y Little, 2019, pp. 128-129), se ha establecido una frecuencia de dos encuentros semanales por un mínimo total de una hora u hora y media de interacción efectiva. De manera general, los tiempos del proyecto deben definirse bien y de forma clara; para ello se ha considerado un periodo de unas seis semanas, que corresponde justamente al tiempo máximo previsto por las diferentes universidades que participan en el proyecto, de modo que los estudiantes extranjeros puedan coincidir con los italianos.

En segundo lugar, se han asignado deberes y/o temas para tratar durante los encuentros, lo que responde a una solicitud varias veces expresada por los apren-

dientes, como hemos dicho antes. Algunos temas se han propuesto a partir de documentos textuales, sean escritos o audiovisuales, para trabajar en clase o en casa, con la finalidad de darles un *input* capaz de generar ideas para una producción escrita, una presentación en el aula con el auxilio de diapositivas o la presentación de un video final, todas estas actividades ideadas para que la ayuda del compañero sea necesaria. Sin embargo, se ha tomado en forma voluntaria la decisión de no darles más de tres trabajos, con la intención de dejar espacio a la alternancia de momentos recreativos con encuentros de “trabajo” debido a la importante dimensión motivacional que la conversación libre representa para una actividad de tándem (Marneffe, 2019; Kirwan y Little, 2019, pp. 128-129).

En tercer lugar, durante las clases curriculares normales, aun en presencia de estudiantes que no habían participado en los proyectos e-tándem, se ha dejado mucho espacio para comentar en grupo tanto los problemas que se repiten y surgen durante los intercambios como los aspectos que causan sorpresa de forma positiva por el alto grado de estímulo que estos representan. De la misma manera, se han intercambiado consejos útiles para todos relacionados con las buenas prácticas y las dificultades técnicas y tecnológicas.

Por último, se les ha dado el firme consejo de llevar un diario de estudiante o un diario de aprendizaje (parafraseando la expresión de Chotel y Mangenot, 2011, p. 4), en el cual se pueden transcribir al menos una vez por semana todas las impresiones y los progresos experimentados, no solo en lo que se refiere a las competencias lingüísticas, sino también a la vivencia misma a través del encuentro con otra cultura. De esta manera, gracias a este tipo de apuntes, el estudiante efectivamente tomará una mayor conciencia de lo que está viviendo, además de los progresos metacognitivos que va alcanzando.

### **PREPARAR A LOS ESTUDIANTES PARA UNA RELACIÓN E-TÁNDEM: UN VADEMÉCUM DE BUENAS PRÁCTICAS**

Ahora bien, como se ha sugerido antes, el profesor-tutor desempeña un rol de consejero que prevé dos momentos (Brammerts et al., 2006, p. 105; Stickler, 2006, p. 115). Por un lado, durante el desarrollo del proyecto en sí mismo, un tiempo en el cual se debe dar a los estudiantes la posibilidad de reflexionar de forma constante, gracias, por ejemplo, a momentos compartidos en grupo, donde los participantes cuentan sus impresiones positivas y las dificultades encontradas (Helming, 2006, p. 145). Por el otro, es importante la fase de preparación, ya que resulta una oportunidad privilegiada para poner en claro los objetivos que los aprendientes deben

y/o quieren lograr participando en los intercambios; esta etapa es la ocasión adecuada para introducir las problemáticas que se pueden presentar.

Retomando lo ya dicho, entre las diversas cuestiones críticas que nos fueron manifestadas, varias se podían atribuir a la falta de preparación de los estudiantes en la fase introductoria. Con el fin de dar una solución a esta carencia, se propone a continuación un breve vademécum que consta de ocho puntos que hemos llamado Vademécum Gra-Mer, a partir del nombre de los dos autores (Cuadro 1). Se trata de una serie de consejos, producto de la experiencia de los últimos dos años.

### **CUADRO 1**

#### **Vademécum Gra-Mer de preparación para el e-tándem: introducción al autoaprendizaje de L2 a través de una relación e-tándem**

| <b>Vademécum Gra-Mer: ochos consejos para el e-tándem</b>  |
|--|
| <b>El tándem y la reciprocidad</b>   |
| 1. Las dos lenguas tienen paridad de importancia (se debe dedicar a cada una de las dos lenguas el 50% del tiempo tándem).   |
| 2. Los dos compañeros deciden juntos la organización del proyecto (frecuencia y duración de los encuentros, temas de conversación o de trabajo).   |
| <b>El tándem y la alternancia de los roles de “aprendiente” y “experto”</b>  |
| 3. Los compañeros se deben alternar, por tiempos iguales, los roles de aprendiente de la lengua del otro y de experto de la propia lengua.   |
| 4. Los compañeros se pondrán de acuerdo sobre la forma de corregir al otro (qué corregir como prioridad: ¿gramática? ¿pronunciación?; y cuándo corregir: ¿mientras hablamos?, ¿al final de una idea o de un diálogo?). |
| <b>El tándem y la negociación intercultural y lingüística</b>  |
| 5. Se debe prestar atención al estilo comunicativo del compañero, a sus competencias lingüísticas y a sus expectativas. Se debe recordar que se entra en contacto con otra cultura, no solo con otra lengua.           |
| 6. Hay que recordar que en el tándem se aprende la lengua del compañero (de cada participante) y la de los intercambios en línea, no la lengua de la gramática o de los libros de texto.                               |

### El tándem y el tutor

7. Se debe contactar al tutor en los casos en los cuales el compañero sea poco comunicativo o en caso de dificultades técnicas.

8. Para autoevaluar mejor los progresos o dificultades, se recomienda llevar un diario de estudiante semanal donde se pueda apuntar los progresos y las reflexiones.

Los primeros cuatro puntos hacen hincapié en los conceptos de reciprocidad y alternancia, no solo entre lenguas, sino también entre compañeros, al decidir entre todos los aspectos organizativos y turnarse para desempeñar el papel de aprendiente de la lengua del otro y de “experto” de su propia lengua. Esta paridad entre compañeros requiere una atención particular: el aprendiente que decide comprometerse participando en una relación e-tándem debe, antes que nada, tener en claro sus propios objetivos y metas individuales (¿qué es lo que quiero obtener?, ¿a dónde quiero llegar?, ¿cuáles competencias deseo potenciar?) y, en segundo lugar, debe estar motivado de modo que se le despierte el interés también por los objetivos del compañero. Además, se debería sensibilizar al participante sobre su papel de experto del propio idioma, rol que desempeña de forma intermitente; por ejemplo, ¿cuáles son sus propios límites? (recordemos que no es un profesional de la lengua), ¿qué tipo de corrección debe proponer para facilitar el aprendizaje lingüístico del compañero y/o para mantener intacta la motivación?

Los dos puntos siguientes (cinco y seis), en cambio, están dirigidos a concienciar sobre las especificidades de una relación a distancia con un estudiante de otra lengua-cultura, que en la mayoría de los casos es un joven, y con habilidades de reflexión metalingüística diferentes a las de un profesor de L2. Por una parte, se debe fomentar en los estudiantes la capacidad de mostrar comprensión, paciencia y benevolencia delante del compañero tándem (Marneffe, 2019), aún más si se piensa en las dificultades que emergen en estas relaciones interculturales, como ya se ha dicho. Por otra parte, es muy probable que las interacciones entre compañeros se realicen adoptando un registro más bien informal, o al menos más informal que el usado con el profesor, y es asimismo probable que, a través del uso del chat o de mensajes breves, se empleen formas lingüísticas híbridas, un poco una mezcla entre lengua escrita estándar y una pluralidad de normas de la lengua oral, como se documenta para la lengua francesa en Gadet (2007, p. 134).

Finalmente, en los dos últimos puntos (siete y ocho), por un lado, se recuerda a los participantes el papel de tutor-consultor del docente, al que siempre es posible acudir, ya sea para aclarar eventuales dudas o dificultades relacionadas con el uso

de la tecnología, o bien para actuar de puente con el otro estudiante en los momentos en los cuales se encuentren problemas de escasa participación e incluso en los casos en los cuales el compañero desaparezca. Por el otro, se les aconseja llevar un diario de estudiante que les permita desarrollar una mirada reflexiva sobre su experiencia y una mejor comprensión de los procesos metacognitivos.

## CONCLUSIONES

La idea de tándem en la enseñanza de idiomas no resulta una novedad de los últimos años, ni siquiera lo son todas las formas de telecolaboración a distancia surgidas gracias a la llegada de Internet. Sin embargo, tras los distintos confinamientos durante el periodo de la pandemia, el uso de estas formas de autoaprendizaje —y particularmente del e-tándem— para acompañar la actividad docente habitual se produjo sin una verdadera reflexión previa sobre el papel del docente. Tras consultar a los participantes del proyecto, se observa que muchos de los aprendientes se han quejado en varias oportunidades de la escasa motivación de sus compañeros, hasta el punto de esperar una mayor intervención por parte de los docentes. Esto se ha debido sin duda a una insuficiente preparación para el autoaprendizaje, aunque se ha constatado que esto se debe también, antes que nada, a una escasa preparación de los docentes. Se debe admitir que formar a los estudiantes para la autonomía requiere una inversión de tiempo, sobre todo en la gestión de las solicitudes de participación de los estudiantes, pero que ese tiempo invertido arroja resultados positivos que se traducen en una oportunidad para reforzar la autonomía. La propuesta de vademécum ha recogido el conjunto de inquietudes propuestas por los principales protagonistas de estos proyectos y las reflexiones que surgieron necesariamente a partir de estas, reflexiones dirigidas a mejorar la calidad de estos encuentros telecolaborativos. La apuesta, por ende, es que se pueda convertir en una herramienta de apoyo destinada a orientar tanto a los estudiantes como a los profesores en la imprescindible tarea de prepararse para un encuentro que va mucho más allá de un simple intercambio lingüístico.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bâgiag, A. (2018). “Le rôle des ressources pédagogiques pour le tandem linguistique”. *Synergy* 2, 14, pp. 181-196.
- Brammerts, H. (2006). “Aprendizaje autónomo de lenguas en tándem: desarrollo de un concepto”. En A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscher (eds.), *El*

- aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*, Universidad de Oviedo, pp. 19-28.
- Brammerts, H, Calvert, M., y Kleppin, K. 2006, “Objetivos y método para el asesoramiento individual”. En A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscer (eds.), *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*, Universidad de Oviedo, pp. 105-114.
- Chotel, L., y Mangenot, F. (2011). “Autoformation et sites d'apprentissage et de réseautage en langues”. *Echanger pour apprendre en ligne. Actes du colloque Epal 2011*, Université Stendhal Grenoble 3, 24-26 junio de 2011.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*, Ophrys.
- Granata, M.-E., Merlo, J., y Pauvert, R. (2022). “L'e-tandem in tempi di Dad pandemica. Sperimentazione, teoria e feedback degli studenti a confronto”. *Lingue e Linguaggi*, 48, Università del Salento, pp. 123-145. <http://siba-ese.unisalento.it/index.php/linguelinguaggi/article/viewFile/24538/21380>
- Helmling, B. (2006). “Trabajo en grupo entre iguales: las parejas aprenden de las parejas”. En A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscer (eds.), *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*, Universidad de Oviedo, pp. 145-156
- Holec, H. (1980). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Kirwan, D., y Little, D. (2019). *Engaging with Linguistic Diversity*, Bloomsbury.
- Lewis, T., y Stickler, U. (2007). “Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange tandem via internet”. *Lidil* 36, pp. 163-188. <https://doi.org/10.4000/lidil.2543>
- Little, D. (1996). “Learner Autonomy and Learner Counseling”. En D. Little, H. Brammerts (eds.), *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*, Trinity College, CLCS, pp. 23-34.
- Little, D. (2006). “El aprendizaje de lenguas en tándem y la autonomía del estudiante”. En A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscer (eds.), *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*, Universidad de Oviedo, pp. 29-36.
- Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*, Hachette FLE.
- Marneffe, M. (2019). “Quels scénarios conversationnels pour une formation e-tandem visant à intégrer la dimension (inter)culturelle dans la pratique de l'oral en langue étrangère?”. *Distances et médiations des savoirs*, 28. <https://doi.org/10.4000/dms.4260>
- Pernin, J.-P., y Trouche, L. (2007). “Mutualiser les ressources numériques pour la formation : quels modèles ?” *Cahiers de l'ingénierie éducative*, 56, pp. 115-123.

- Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement tutorial d'une formation collective via Internet - Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*, [Tesis doctoral. U. Mons-Hainaut; Université Stendhal Grenoble 3]. <https://theses.hal.science/tel-00349013>
- Stickler, U. (2006). "Asesoramiento tándem centrado en la ayuda al estudiante". En A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscher (eds.), *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*, Universidad de Oviedo, pp. 115-123.
- Vassallo, M. L., y Telles, J. A. (2006). "Foreign Language Learning in-Tandem: Theoretical Principles and Research Perspectives". *The ESPECIALIST* 27 [1], pp. 83-118. <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6117/4438>