

ANA MARIZA BENEDETTI

Aplicaciones potenciales del contexto *teletandem*¹ para el aprendizaje de lenguas extranjeras

Ana Mariza Benedetti es Profesora de Lengua Española en la *Universidade Estadual Paulista* (UNESP), Brasil y realiza un pós-doctorado en el Departamento de Español, Portugués y Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Estocolmo.

Introducción

La historia de la enseñanza de lenguas extranjeras (en adelante, LE) está inevitablemente relacionada con el surgimiento de nuevas tecnologías. Generación tras generación, sucesivas innovaciones han impactado, positiva o negativamente, en las prácticas pedagógicas y en los métodos de enseñanza de lenguas. Artefactos tecnológicos ancestrales, que en su momento provocaron cambios radicales en el modo de enseñar y transmitir información – como el libro, la pluma, la pizarra y, en tiempos menos lejanos, la máquina de escribir, la cinta magnetofónica, etc. –, han ido cediendo espacio a nuevos artefactos todavía más poderosos, como lo pueden ser las computadoras, los aplicativos electrónicos y los ambientes de aprendizaje en línea. La constante actualización y modernización del sistema de enseñanza ha generado transformaciones significativas en el modo como las lenguas se enseñan y se aprenden. Así pues, el presente artículo versa sobre el *teletandem*²: un contexto de aprendizaje virtual en el que, mediante el uso de herramientas de mensajería instantánea, individuos proficientes en diferentes idiomas están a disposición del otro como expertos en su(s) respectiva(s) lengua(s).

Concretamente, este trabajo presenta algunas aplicaciones potenciales de este modelo de tándem a distancia para el aprendizaje intercultural y trabajo en cooperación, dado que al estar mediado por herramientas de mensajería instantánea, permite que dos personas situadas en diferentes lugares del globo interactúen sincrónicamente en tiempo real. Conectados por medio de recursos digitales y trabajando en colaboración – en régimen de tándem –, pares de aprendientes pueden adquirir no sólo el conocimiento de una lengua extranjera, sino también desarrollar lo que Byram (1997) define como ‘competencia comunicativa intercultural’, es decir, un conjunto de sensibilidades culturales que confieren, al que aprende una LE, habilidad para mediar entre diferentes

¹ Se utilizará en este artículo con ortografía portuguesa, puesto que así fue acuñado este concepto.

² Modelo de tándem adaptado por el educador brasileño João Antonio Telles, actualmente en implementación y estudio por investigadores de la *Universidade Estadual Paulista* (UNESP), *campi* de Assis y de São José do Rio Preto, Brasil. Para una lectura detallada del proyecto ver:

http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf.

perspectivas culturales (la extranjera y la materna) en situaciones de comunicación. Se postula que por medio de la interacción los aprendientes logren concientizarse de que la comunicación en LE no se limita al intercambio de informaciones lingüísticas, sino que también se trata de la expresión de su identidad de hablante en la complejidad de las relaciones en situación de contacto intercultural. El artículo expone inicialmente las transformaciones experimentadas por la modalidad tándem en el marco del desarrollo tecnológico de las últimas décadas, así como las bases que la explican y la definen; en seguida, argumenta en favor del potencial que presenta el contexto *teletandem* como herramienta para el aprendizaje intercultural, enfatizando la actuación estratégica autónoma y recíproca de quienes lo practican y sus implicaciones para el proceso de aprendizaje de LE.

Del aprendizaje en tándem al *teletandem*

El origen del aprendizaje en tándem se remonta a los años sesenta en Alemania, habiéndose expandido en décadas posteriores a otros países de Europa como una modalidad alternativa y complementaria al aprendizaje formal de LE (Vassallo y Telles, 2006). La palabra *tandem* se utilizó inicialmente en cursos intensivos bilingües para aludir a un tipo de práctica de conversación entre hablantes de diferentes lenguas, que solía ocurrir en la etapa final de la clase de lengua (Little y Brammerts 1996). Con el tiempo, se fue configurando como un término que designa una modalidad de aprendizaje abierta (no sigue un programa curricular fijo), intercultural (envuelve diferentes lenguas y culturas), interpersonal (se practica a dúo) y socialmente simétrica (hay alternancia de roles). A finales de los años ochenta surgen los primeros textos teóricos sobre el asunto (O'Rourke 2007; Vassallo y Telles 2009).

Aludiendo metafóricamente a la bicicleta de doble asiento, que para desplazarse requiere que sus ocupantes hagan movimientos sincronizados, el aprendizaje en tándem *grosso modo* consiste en el intercambio de conocimiento entre individuos de diferentes culturas, con el fin de aprender una lengua meta mediante colaboración³. Se trata, pues, de un modelo de aprendizaje basado en acuerdos que llegan a establecer dos personas para encontrarse con regularidad y, mediante comunicación, aprender la lengua de su compañero. Para O'Rourke (2007), se trata de una situación en la que dos aprendientes proporcionan recíprocamente ayuda e instrucción, siendo que cada uno es hablante nativo de la lengua que el otro desea aprender, y que se realiza presencialmente o mediante otro medio de comunicación.

Vassallo y Telles (2009: 34-38), sin embargo, definen tándem enfatizando por un lado los elementos que lo caracterizan, como “*sociabilidade, individualização, originalidade de papéis [...], simetria global, interdependência, identidade de grupo, autonomia intrínseca e prazer*”, y por otro, los que no lo hacen. Según estos autores, tándem no es charla, sino conversación monitoreada, pues pre-

³ Esta perspectiva concibe el aprendizaje como un proceso social, mediado.

supone definir metas, compartir esfuerzos y establecer acuerdos mutuos; no es estudio autodirigido, dado que se aprende en colaboración con el otro; y tampoco es clase particular de lengua, puesto que no supone la existencia de acuerdos financieros, ni presenta la rigidez asimétrica de los roles de alumno y de profesor⁴.

En los años noventa, el aprendizaje en tándem fue incorporando gradualmente los avances y facilidades que las nuevas tecnologías de información y comunicación (en adelante, TICs) proporcionan, especialmente internet, evolucionando hacia una modalidad realizada a distancia, denominada *e-tandem*⁵ o tándem electrónico (Little y Brammerts 1996). En esta nueva configuración la comunicación interpersonal variará según el tipo de artefacto tecnológico que se utilice: con el uso del correo electrónico, la comunicación es asíncrona; ya con el uso de la teleconferencia, la comunicación es síncrona. Además, también la práctica de la lengua queda determinada por el tipo de tecnología empleada: un tándem por videoconferencia, por ejemplo, posibilita la práctica oral de la lengua, mientras el tándem por *e-mail* sólo permite la práctica escrita.

Recientemente, Telles (2006) idealizó el *teletandem*⁶, “*um tandem virtual que utiliza as ferramentas on-line de escrita, leitura, áudio e vídeo do aplicativo Windows Live Messenger*” (Telles y Vassallo 2006: 189). Según Telles y Vassallo (2006), teóricos de ese contexto de aprendizaje, el uso de aplicativos de mensajería instantánea – *Windows Live Messenger*, *Skype*, *OoVoo*, entre otros – como herramienta para el aprendizaje de LE configura una forma diferenciada de tándem, puesto que permite que dos personas que se encuentran en diferentes lugares geográficos interactúen en sincronía y en tiempo real. En este caso, el tipo de comunicación proporcionada se acerca bastante a la del original tándem presencial – aunque sea en el plano virtual –, puesto que la presencia de una *webcam* con micrófono posibilita que los interlocutores también se vean mientras hablan. Se defiende, además, que el poder visualizar las expresiones del rostro, los gestos, y el poder oír los cambios de voz y de entonación del interlocutor, confieren autenticidad a la comunicación, facilitando así la negociación de significados en tiempo real.

Comparado al tándem electrónico que lo antecede, el modelo de Telles (2006) presenta dos innovaciones: 1) proporciona comunicación oral (oír/hablar) en la lengua meta y visualización simultánea de los aprendientes, aunque estén distantes geográficamente; 2) concomitante a la práctica oral, también posibilita la práctica escrita de la lengua (escribir/leer), mediante el uso del cuadro de comunicación (conocido como *Chat*), el cual es amigable para otros aplicativos que funcionan como pizarras electrónicas, en las que se puede escribir, dibujar, borrar, tachar, entre otras funciones compartidas. En cambio, lo que unifica los

⁴ En el contexto *teletandem*, los participantes que lo desean pueden contar con la asesoría de un supervisor o profesor mediador.

⁵ El primer proyecto que utilizó internet para la práctica de tándem data de 1992 e involucró jóvenes de las universidades de Bochum (Alemania) y Rhode Island (USA), quienes trabajaron en colaboración por medio del intercambio de *e-mails* (Little y Brammerts 1996; Schwienhorts 1998).

⁶ Forma de tándem en estudio dentro del proyecto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*, desarrollado por investigadores de la UNESP de Assis y de São José do Rio Preto.

diferentes modelos de tándem a distancia son sus presupuestos, entre ellos, el aprendizaje basado en comunicación auténtica en LE (Brammerts 2003) y la habilidad estratégica para aprender en colaboración⁷ (Souza 2006).

Principios para la práctica de tándem

El éxito del aprendizaje en tándem – y por extensión, en *teletandem* – depende de la observancia de al menos tres principios: ‘igualdad’ (Panichi 2002), ‘reciprocidad’ y ‘autonomía’ (Little 1991, 2003; Schweinhorst 1998; Brammerts 1996, 2003; Kötter 2003).

El principio de igualdad⁸ supone que se dedica el mismo tiempo para la práctica de cada una de las lenguas involucradas en el proceso y que hay alternancia en los roles de aprendiente y de tutor (Panichi 2002).

El principio de reciprocidad, por su parte, está ligado a la dimensión social del aprendizaje de lenguas en tándem, que se centra en el acuerdo respecto a qué cada uno debe hacer por el otro (Little 2003). Tal interdependencia mutua implica compromiso con el compañero de tándem y garantía de que ambos se beneficiarán tanto como posible del trabajo en conjunto (Brammerts 2003).

Ya el principio de autonomía se basa en la premisa de que los aprendientes pueden asumir responsabilidad y control por el propio aprendizaje (Holec 1981). Eso presupone, por parte del aprendiente, capacidad para tomar decisiones respecto a los contenidos de aprendizaje, ritmo, necesidades y medios para lograr las metas establecidas (Panichi 2002; Brammerts 2003). Para Benson (1996), la autonomía no debe ser confundida con autoacceso o aprendizaje autodirigido, sino más bien entendida como una ‘capacidad’ para reflexión crítica; el tomar decisiones y el actuar de manera independiente son características determinantes del éxito de los procesos de aprendizaje y de los resultados de ese aprendizaje (Little 1991).

Aunque parezcan dicotómicos, los conceptos de autonomía y de reciprocidad deben ser entendidos como interdependientes, puesto que en el aprendizaje en tándem los participantes trabajan en colaboración, manteniendo una relación socialmente organizada, caracterizada por el cambio alterno de roles. De hecho, si los miembros del dúo tándem no logran superar el reto de trabajar en sincronía, arriesgan ver colapsar el propio trabajo en conjunto.

Así pues, para el que aprende LE en tándem no es suficiente asumir el control del propio aprendizaje, determinando ‘qué’ es lo que quiere aprender, ‘cómo’ piensa alcanzar sus objetivos, ‘cuándo’ y ‘por cuánto’ tiempo pretende realizar tales actividades con la ayuda de la persona con la que interactúa. El aprendiente

⁷ En el aprendizaje en tándem, el aprender en colaboración supone alcanzar una meta no alcanzable sin la participación activa de otra persona.

⁸ También referido en la literatura como ‘bilingüismo’ (Little 2003; Souza 2006), puesto que supone la práctica alternada de dos lenguas, y ‘uso separado de lenguas’ (Vassallo y Telles 2006, 2009), en alusión al esfuerzo que deben realizar los interlocutores para no mezclar los dos idiomas durante las sesiones interactivas.

debe, igualmente, implicarse en el aprendizaje de su compañero de tándem, contribuyendo para que también él o ella alcancen sus metas (Brammerts 2003; Souza 2006). De hecho, la autonomía se constituye en la relación dialógica con el otro, una relación que se basa en negociación, acuerdos comunes y apoyo mutuo.

En el caso concreto del *teletandem*, el hecho de ser éste un entorno diferenciado de las demás modalidades de tándem, dada la variedad de recursos tecnológicos que median su práctica, cabe pensar que el concepto de igualdad abarque también los diferentes aspectos de la comunicación virtual, en especial los que atañen a las condiciones tecnológicas de conectividad en las que están sometidos los que practican tándem en ese entorno. Según Benedetti (en prensa), la no garantía de un 'estado de igualdad de condiciones', al que denominó *isonomia de condições*⁹, impide el cumplimiento de los dos principios básicos del aprendizaje en tándem, es decir, el ejercicio de la autonomía como una relación dialógica y el compromiso con el otro.

Aplicaciones potenciales de *teletandem* para el aprendizaje de LE

Las aplicaciones potenciales de *teletandem* tratadas en este artículo resultan de un conjunto de estudios (tesis de maestría y monografías de iniciación científica)¹⁰, desarrollados en el ámbito del proyecto *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*¹¹, cuyos resultados se encuentran publicados en una colectánea de artículos organizada por tres de los investigadores principales del proyecto (Benedetti; Consolo y Vieira-Abrahão, en prensa).

De estos estudios se han tomado datos generados de dos procesos de aprendizaje de LE en *teletandem*: un dúo de portugués-español y otro de portugués-inglés. El dúo portugués-español estuvo formado por una estudiante universitaria brasileña, aprendiente de español/LE, y su homóloga argentina, aprendiente de portugués/LE, quienes interactuaron por medio del *MSN-Messenger 7.5* a lo largo de casi ocho meses, con regular continuidad. Durante ese período, utilizaron los recursos de texto, audio e imagen del aplicativo elegido, pero no de forma concomitante, caracterizando así su proceso como un *teletandem* no prototípico. El dúo portugués-inglés estuvo constituido por una estudiante de grado brasileña, aprendiente de inglés/LE, quien interactuó con un estadounidense, aprendiente de portugués/LE. Ese dúo experimentó, a lo largo de seis meses, un proceso típico de *teletandem*, puesto que utilizó concomitantemente los recursos de audio, imagen y texto, primero del aplicativo *Skype* y después, *Oovo*.

Los datos provienen de la documentación de las sesiones interactivas virtuales efectuadas por los miembros de los dos dúos y de diarios producidos por los

⁹ Para una discusión más detallada sobre el asunto ver Benedetti (en prensa).

¹⁰ Los estudios contaron con el apoyo científico de agencias de fomento de renombre en Brasil y fueron orientados por la autora del presente artículo. Los proyectos de iniciación científica de Rodrigues (2008) y de Gianini (2008) contaron con el apoyo de la *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo* (FAPESP) y las maestrías de Silva (2008) y Luz (2009), con el de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES).

¹¹ El proyecto contó con el apoyo financiero de la *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo* (FAPESP).

participantes brasileños una vez finalizado cada uno de los encuentros en línea. En estos relatos, los participantes brasileños reflexionan acerca de la experiencia vivenciada. Para documentar las sesiones interactivas realizadas por *MSN-Messenger* y *Skype* se utilizaron los aplicativos *Easy MP3 sound recorder* y *Camtasia*. Para las sesiones realizadas por *Oovoo*, no hubo necesidad de uso de ningún aplicativo en particular, puesto que la herramienta ya posee el recurso de grabación acoplado al sistema. Una vez grabadas, las sesiones interactivas fueron transcritas y guardadas en *Office Word* por los investigadores que iban a utilizar dichos datos en sus estudios, razón por la cual puede variar la forma como las secuencias de interacción son presentadas en el presente artículo, como también las iniciales de los nombres de los participantes de los dúos.

Negociación de significados en tiempo real

El aprendizaje en tándem/*teletandem* está orientado por principios que deben ser seguidos por quienes lo realizan. Dichos principios respaldan a los interactuantes en su meta: trabajar recíprocamente para aprender la lengua de su compañero, lo que implica colaborar y cooperar para que ambos logren sus objetivos. Y lo hacen comunicándose con un hablante competente en la lengua que quieren aprender.

En este proceso de interacción con el otro, el aprendiente asume un papel activo y estratégico, negociando significados con vistas a hacer el *input* lingüístico más perceptible (Long 1996). Al hacerlo, aumenta su comprensibilidad, factor influyente en la adquisición de L2/LE. El ambiente de interacción proporcionado por el contexto *teletandem* se revela altamente generador de oportunidades para negociar significados, una vez que los interlocutores están en línea para hablar. Lo hacen, por un lado, usando lo que saben de la lengua meta y, por otro, apoyándose en el conocimiento que el compañero posee de esa lengua, como lo revela el ejemplo siguiente:

1. *L diz: também se levaron um dinheiro que tinha em meu monedero*
2. *L diz: como se diz billetera?*
3. *L diz: onde se guarda o dinheiro*
4. *D diz: porta níquel, moedeira*
5. *D diz: ah também porquinho porque muitos tem o formato de um porquinho*
6. *L diz: Ahh tá*
7. *L diz: mais esse se leva no bolso ou bolsa?*
8. *L diz: digo por o porquinho*
9. *D diz: porquinho é grande e costuma ficar em casa hehehe*
10. *D diz: e o que se leva na bolsa é porta níquel*
11. *L diz: ahhh*
12. *L diz: aqui também se diz porquinho ou alcancia*
13. *D diz: ah que legal*

(Secuencia de interacción entre D y L por *Messenger* — chateo — 04/11/2006)¹²

¹² Ejemplo tomado y adaptado del trabajo de Benedetti y Rodrigues (en prensa).

Al no estar segura del léxico en portugués, L solicita ayuda (líneas 2-3) a su compañera, negociando con ella la información recibida (líneas 7-8) con el fin de hacerla comprensible, lo que se verifica en las líneas 11-12, puesto que logra encontrar un correspondiente en la lengua materna (línea 12). Según Swain y Lapkin (1995), al utilizar la lengua significativamente, el aprendiente puede notar (*notice*) deficiencias en su producción y solicitar ayuda externa para solucionarlo, precisamente lo que hizo L.

En la siguiente secuencia, es la interlocutora quien toma la iniciativa de proporcionar ayuda ante el uso inadecuado de un enunciado en portugués:

1. D: involucrada (+) **o que que você quis dizer com involucrada?**
2. P: *que estoy dentro d:: (+) alguma coisa (+) incerta (+) (+) compreende?*
3. D: hum:: (+) **é envolvida seria melhor**
4. P: *estou envolvida?*
5. D: sim (+) que **você disse que você estava involucrada: (+) (+) no que mesmo?**
(+) não anotei a expressão inteira
6. P: *a ver: (+) não sei eu não me lembro*
7. D: então mas é involucrada (+) eu/ acho que **você tava envolvida em alguma coisa** sabe (+) por exemplo você tá num::: (+) num grupo (+) de pessoas (+) e **você está envolvida com as pessoas (+) por exemplo eu estou envolvida no projeto::**
8. P: *a: sim (+) está bem (+) isso é a expressão (+) estou envolvida no projeto (+) envolvida com (+) sim isso tá bem*

(Secuencia de interacción entre D y P por MSN – audio – 02/07/2006)¹³

Valiéndose de estrategias de conversación (apartados 1 y 5), la interactuante que desempeña el rol de par más competente busca aclarar el significado de lo enunciado por su compañera. En seguida, le proporciona la expresión más adecuada según las intenciones comunicativas captadas (apartado 3) y contextualiza su uso para garantizar la comprensión del significado (apartado 7). Al proporcionarle un contexto significativo de uso – *eu estou envolvida no projeto* – a su interlocutora, D le facilita la percepción de su significado. De hecho, la percepción de lo que se dice y se recibe como ayuda (*feedback*) es fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa (Canale 1983) por parte del aprendiente de L2/LE.

Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en LE

Según Gómez (1999: 104), las nuevas TICs presentan un extraordinario potencial para instruir y formar individuos en la sociedad contemporánea, una vez que permiten la comunicación intercultural y provocan el descentramiento de los individuos y de los grupos de sus propios y limitados contextos. Para este autor, la comunicación intercultural es el punto primordial del contacto promocionado por

¹³ Ejemplo tomado y adaptado del trabajo de Benedetti y Gianini (en prensa).

las nuevas tecnologías. Así, en el ambiente creado por *teletandem*, el aprendiente de LE encuentra tierra fértil para la comparación entre las lenguas y las culturas.

Eso tuvo lugar en varios momentos del proceso telecolaborativo llevado a cabo por D y L. Al confrontar las dos lenguas también confrontaban dos culturas, la brasileña y la argentina. Por medio de la lengua, iban familiarizándose con los valores, creencias y prácticas sociales que conforman estas dos culturas. Es lo que se observa en la secuencia siguiente, en la que las interactuantes logran hallar diferencias en las prácticas electorales de Argentina y de Brasil (apartados 3, 6 y 8):

1. D: ¿cómo/ cómo es que vo/ votan en Argentina? (+) ¿cómo es que funciona ahí?
2. L: *lo mismo que allá (+) por ejemplo (+) nosotros también tenemos aquí colegios (+) para damas (+) y para caballeros y:: y depende de donde vivás (+) determina el colegio adonde va tu mesa*
3. D: pero/ pero **¿hay distintos colegios para hombres y para mujeres?**
4. L: *sí (+) sí*
5. D: que interesante
6. L: **ah ustedes es todo mixto**
7. D: sí::
8. L: **ah: no no (+) nosotros no**

(Secuencia de interacción entre D y L por *Messenger* — audio — 06/10/2006)¹⁴

Además, según se verifica en la continuidad del diálogo más adelante, al enfocar aspectos de la cultura en cuanto práctica social (en este caso, cívica) confrontando las particularidades que rodean dicha práctica en las dos culturas (apartados 1, 2 y 5), las interactuantes logran dilucidar sus diferencias y semejanzas, para finalmente comprenderlas (apartado 6). Una percepción que no se desvincula del uso natural de la lengua. Aunque el enfoque sea explícitamente cultural, se llega a él por medios lingüísticos:

1. D: ah: no aquí no (+) **aquí cuando saca:** (+) el título como decimos (+) el título de eleitor (+) **cuando sacás el documento (+) escoge un escuela (+)** y va toda la vida (+) no no cambia
2. L: *no no (+) nosotros o sea (+) acá cuando vos sacás tu documento ((para eso)) padrón y:: y allí (+) depende de la zona en que vos vivís (+) te colocan en la/ en la colegio más cercano digamos*
3. D: sí (+) aquí también (+) pero: generalmente es así pero cuando yo fui a sacar mi documento la escuela que es muy cerca de mi casa (+) es una cuadra de mi casa estaba:: (+) llena de personas (+) entonces no podría poner para que yo (+) como es votar en la escuela?
4. L: *sí*

¹⁴ Ejemplo tomado y adaptado del trabajo de Benedetti y Rodrigues (en prensa).

5. D: entonces tuve que ir a la/ a una escuela (+) muy muy lejos de **mi** casa pero no pude (+) no podría hacer nada (+) pero **generalmente las personas van votar en colegios en escuelas cercas de su casa**
6. L: *sí entiendo* (+) *sí más o menos igual que nosotros* (+) *no más* (+) *la diferencia es que ustedes son mixtos y el nuestro no*

(Secuencia de interacción entre D y L por *Messenger* — audio — 06/10/2006)¹⁵

Lo opuesto a llegar a la cultura a través de la lengua se verifica en el ejemplo a continuación, en el que la participante brasileña, aprendiente de inglés, incita a su compañero de *teletandem* a que le proporcione *input* cultural para lograr entender la lengua:

1	B	(...) The one that I like is: close but no cigar. Do you know that
2		one?
3	M	Wait, let me... close but no cigar. (...) I don't know this.
4	B	(...) You say it joking to somebody when they're almost correct,
5		they almost do something, but then, they don't. They guess
6		something, but then, they're wrong. (...) You're kind of making fun
7		of somebody when you're using it. That's why I picked it up.
8	M	(...) <u>But do you know why "no cigar"?</u> Is there any explanation?
9	B	The explanation is that, it comes from a carnival game, where ... uh
10		... if you won then you used to get the cigar.
11	M	Hummm.
12	B	If you won the game, then they would give you a cigar. So if you
13		tried and then they'd say "Oh, close, but no cigar!"
14	M	Hummm.
15	B	(...) It shows how old that is because there's no way nowadays that
16		anyone would give you a cigar for something in a carnival.
17	M	Yeah (risos). <u>But it is still used, commonly used?</u>
18	B	Yes, it's still used, commonly. Very commonly... expression,
19		cliché. (...)

(Secuencia de interacción entre M y B por *Skype* – audio/video – 10/06/08)¹⁶

Para M, sólo la explicación de en qué momento y en qué circunstancias podría usar la expresión *close, but no cigar* (líneas 4-7) no fue suficiente para que lograra comprender su significado en inglés. Fue necesario que su compañero le explicara también las circunstancias culturales que dieron origen a dicha expresión en inglés (líneas 9-10). Eso es revelador de que lengua y cultura conforman un todo no dissociable. Para el que aprende una LE, la negación de una de estas dos caras de la misma moneda compromete la competencia en esta lengua.

¹⁵ Ejemplo tomado y adaptado del trabajo de Benedetti y Rodrigues (en prensa)

¹⁶ Ejemplo tomado y adaptado del trabajo de Luz (en prensa).

Según Oliveras (2000), cuando aprendemos una LE nos enfrentamos a diferentes interpretaciones de los valores, normas, comportamientos, creencias, etc., que habíamos adquirido y asumido como naturales y normales en nuestra lengua materna. Saber manejar esas situaciones y diferencias constituye lo que Byram (1997) denominó ‘competencia comunicativa intercultural’, es decir, ser capaz de actuar de forma adecuada y flexible frente a personas que no pertenezcan a la misma cultura. En un proceso amparado por la comunicación y por el aprendizaje intercultural, el que realiza *teletandem* tiene ocasión de desarrollar su competencia intercultural y la consiguiente construcción de su identidad como hablante de otra lengua. Identidad que, según Kramsch (1993), no supone sustituir la materna, sino encontrar un *tercer lugar* entre la nativa y la extranjera.

Es oportuno considerar, además, que pese a la excepcional capacidad de *teletandem* para generar oportunidades de desarrollo de la competencia intercultural, el aprender una LE en este contexto resulta ser un proceso bastante complejo. Si el contacto directo entre personas de diferentes culturas ya supone la existencia de conflictos derivados de los choques de lengua y de cultura, en contextos mediados por herramientas de comunicación síncrona tales conflictos pueden tomar dimensiones muy particulares. Acerca de ello, se recomienda consultar Benedetti y Rodrigues (en prensa).

Enfoque en la lengua y en la corrección de errores (*feedback*)

Para Ware y Cañado (2007: 112), el enfoque en la lengua ha sido periférico en gran parte de los intercambios telecolaborativos, puesto que los aprendientes interactúan en estos contextos para nutrir la competencia comunicativa, explorar el aprendizaje intercultural o negociar significados en tiempo real. Así, la atención a aspectos formales de la lengua aún no ha emergido como un rasgo dominante en dichos intercambios discursivos.

El contexto *teletandem*, sin embargo, preconiza un instante específico para el enfoque en la lengua y en la corrección de la producción, dado que propone organizar la sesión interactiva en tres partes con distintos propósitos pedagógicos (Telles y Vassallo, 2006: 200-201): se recomienda que se dediquen los primeros 30 minutos de la sesión a la comunicación libre entre los participantes, durante la que conversan sobre uno o más temas de interés mutuo, seguido del ofrecimiento de *feedback* de lengua, aproximadamente 20 minutos, en el que se comentan las imprecisiones lingüísticas (errores) observadas en lo que toca a gramática, vocabulario, estilo y pronunciación. Los 10 minutos finales deben servir para la reflexión sobre la actividad telecolaborativa realizada. Por lo tanto, el contexto *teletandem* ya trae, en su conformación, una fuerte preocupación en asegurar que los participantes cumplan su función de par más competente en la lengua de enfoque, según se desprende de los ejemplos a continuación:

1. D diz: EU TINHA UMA FITA E MEU SOBRINHO O QUEBROU...consegue encontrar o erro aqui
2. D diz: ?
3. P diz: *eu teve*
4. D diz: o Pronome “o” se refere a fita e essa é feminino
5. P diz: *pode ser esse o erro*
6. D diz: certo?
7. P diz: *ahhhhhhh*
8. P diz: *certo*
9. D diz: então como fica?
10. P diz: *estou um pouco boba hoje*
11. D diz: não são coisas mínimas
12. P diz: *eu tinha uma fita e meu sobrinho a quebrou*
13. D diz: perfeito
14. P diz: *obrigada*

(Secuencia de interacción entre D y P por *Messenger* – chateo – 30/09/2006)¹⁷

Se aprecia, en la secuencia, el uso de algunas estrategias típicas de la corrección de errores y enfoque en la gramática, como por ejemplo la repetición del enunciado erróneo mediante el uso de letras mayúsculas (línea 1), seguido de un conjunto de interrogantes (líneas 2, 6 y 9), y finalmente, el uso de metalenguaje con el fin de resaltar el tipo de problema (línea 4) y permitir, de ese modo, que el propio aprendiente sea capaz de solucionar el problema de imprecisión lingüística, como de hecho ocurre en la línea 12.

El enfoque en la lengua y en las imprecisiones que deben ser superadas no necesariamente tiene que ocurrir de modo explícito y en el momento reservado para la provisión de *feedback*, como en el ejemplo anterior. La ayuda al compañero de *teletandem* puede darse en cualquier momento de la conversación libre, como ilustra el ejemplo a seguir:

1. P diz: *são frutas, doces, ensaladas de frutas, gelado*
2. D diz: também comemos **saladas** de frutas, muito **sorvete** principalmente no verão

(Secuencia de interacción entre D y P por *Messenger* – chateo – 19/06/2006)¹⁸

En este caso, la indicación de que el aprendiente debe rehacer su enunciado es formulada de modo implícito durante la conversación, mediante la reformulación adecuada del enunciado por parte del par más competente, sin con ello interrumpir la comunicación fluida entre los interlocutores. Nótese que P transfiere al portugués dos vocablos maternos (‘ensaladas’ y ‘gelado’, este último adaptado ortográficamente). Su compañera de *teletandem*, manteniendo el flujo conver-

¹⁷ Ejemplo tomado y adaptado del trabajo de Benedetti y Gianini (en prensa).

¹⁸ Ejemplo tomado y adaptado del trabajo de Benedetti y Gianini (2010).

sacional, ofrece el uso adecuado para el contexto (*saladas* y *sorvete*). Según Cavalari (2005), la reformulación (*recast*) es un movimiento correctivo corriente en situaciones en las que el enfoque es marcadamente comunicativo. Además de proveer *input* auténtico en la lengua meta, no corta el flujo de comunicación ni menoscaba la autoestima del aprendiente. Tal estrategia de corrección parece funcionar bien cuando la imprecisión es de orden léxico.

El compromiso de actuar como pareja más competente se plasma en las acciones que éste debe asumir durante el proceso interactivo. Entre otras cosas, debe proporcionar ayuda reformulando enunciados inadecuados, tomando apuntes de las imprecisiones lingüísticas y proporcionando *input* lingüístico y meta-lingüístico, si necesario, para que el compañero supere deficiencias en su desarrollo lingüístico e intercultural.

(Co)Construcción del proceso de aprendizaje

Según afirmado en la sección que trata de los principios para la práctica de *tándem*, el que aprende LE en contexto *teletandem* toma responsabilidad por el propio aprendizaje y es recíproco con su compañero de *tándem*. Esa tensión entre dos polos aparentemente contradictorios estimula a que los miembros del dúo negocien y lleguen a acuerdos aceptables para ambos. Tales acuerdos van más allá de cuestiones de calendario (día y hora del encuentro en línea) y abarcan diferentes aspectos de la agenda de trabajo. Algunos acuerdos se definen al comienzo del proceso interactivo, como la lengua que primero se enfoca (líneas 1 y 2) y el tema de conversación (líneas 3-5) de cada sesión:

1	M	(...) So, next time we start with English and finish with Portuguese.
2	B	All right. If you say so. You are the boss!!! (risos)
3	M	Ahhhhh!!! (risos) Not at all. (risos) So we have the final evaluation in
4		Portuguese.
5	B	Oh, that's the point!
6	M	Yeah. (...)

(Secuencia de interacción entre M y B por *ooVoo* – audio/video – 22/04/08)¹⁹

Sin embargo, gran parte de los acuerdos tienen lugar durante el proceso interactivo, dada la singular flexibilidad que proporciona el empleo del régimen de *tándem* asociado a recursos tecnológicos de última generación. Estos recursos ponen a disposición del usuario información, imágenes y sonidos de modo casi instantáneo. Dejar de preparar contenidos informativos para uso durante el encuentro puede dar lugar a un modo improvisado de trabajar, pero natural y espontáneo, no menos interesante que si se preparara con antelación, como relata D en su diario:

¹⁹ Ejemplo tomado y adaptado del trabajo de Luz (2010).

Como **ela não havia preparado nada**, então **propus que seria uma maneira diferente de interação**, ou seja, **mais visual e animada** já que poderíamos explicar como se fazia os doces no caso das receitas e como descrever possíveis objetos que poderíamos trazer para a interação de acordo com o tema. (Diario de D, 27/07/2006).²⁰

Aunque el contexto *teletandem* ofrezca una clara orientación en cuanto al momento más adecuado para que se haga la provisión de *feedback* de lengua, siempre hay lugar para que los miembros del dúo decidan como desean ser corregidos y en qué momento quieren modificar las bases del acuerdo, considerando otros modos de proceder, como propone D a continuación:

1. D diz: você prefere que as correções sejam como estamos fazendo ou que anotemos os erros e comentamos depois...mais ou menos quando estivermos nos 30 minutos finais?
2. P diz: até agora para mi está bem...mas se você quiser de outra maneira esta bem
3. D diz: não pra mim também está bem é **que existe essa outra maneira de fazermos as correções.**

(Secuencia de interacción entre D y P por *Messenger* – chateo 13/07/2006)²¹

La agenda de trabajo en el contexto *teletandem* es renegociada de modo contingente a lo largo del proceso interactivo, y las tomas de decisión pueden sufrir la influencia del miembro más activo del dúo. En el caso del dúo portugués-español, era D quien tomaba la iniciativa en lo pedagógico:

Apesar de termos um material pronto para a interação não o utilizamos. Como a minha interagente queria estudar a acentuação no Português **fiz um resumo ou mesmo um guia de explicação e mandei para ela durante a semana**, ela também fez um resumo com alguns exercícios da acentuação do Espanhol e me mandou (Diario de D, 02/07/ 2006).²²

La naturaleza social del trabajo en *teletandem*, basado en colaboración mutua, según Telles (2009), promueve la transformación de los roles de alumno y de profesor, puesto que el aprendiente de LE, además de asumir papel activo en el propio proceso de aprendizaje, también actúa como instructor de la lengua materna (o lengua en la que es proficiente). En el entorno de equidad proporcionado por *teletandem*, los aprendientes actúan libre y recíprocamente, y desempeñan las mismas funciones sociales. Es alentador, pues, el poder actuar

²⁰ Ejemplo tomado y adaptado del trabajo de Silva-Oyama (2010).

²¹ Ejemplo tomado y adaptado del trabajo de Benedetti y Gianini (2010).

²² Ejemplo tomado y adaptado del trabajo de Silva-Oyama (2010).

con la garantía de que ambos se beneficiarán tanto como posible del trabajo en conjunto.

Conclusiones

Los ejemplos de *teletandem* presentados en este artículo revelan su potencial como contexto promotor de competencia comunicativa intercultural, puesto que ofrece a sus usuarios la oportunidad de participar activamente del proceso de aprendizaje en situación de contacto directo con un hablante competente en la lengua meta, con quien negocia significados, prueba hipótesis y estrategias de comportamiento social, confronta valores lingüísticos y culturales. Además, el ambiente de telecolaboración creado por *teletandem* le brinda al aprendiente de LE la posibilidad de observar, analizar, confrontar, interpretar y reflexionar críticamente sobre las manifestaciones lingüísticas y culturales de las dos lenguas en contacto en tiempo real: la que él aprende (la lengua extranjera) y la que él es modelo (la lengua materna o la lengua en la que es proficiente).

Al ser *teletandem* un entorno fértil para el desarrollo de intercambios telecolaborativos bilingües, las tensiones y los conflictos propios de este complejo contexto multimedial no deben ser vistos como traba para la comunicación y la construcción de la identidad en la lengua meta. Al contrario, se espera que sirvan de ocasión para que el aprendiente construya conocimientos que le ayuden a “estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas” (Meyer 1991, citado en Oliveras 2000: 38) y que otros también estabilicen la suya. Una identidad que no se define en términos relativamente estables, sino dinámicos, en los que aspectos importantes se van fijando, negociando, modificando, confirmando y reestructurando mediante comunicación e interacción con otro(s).

Referencias

- Benedetti, A.M. (en prensa). “Dos princípios de tandem ao teletandem”. En Benedetti, A.M.; Consolo, D.A.; Vieira-Abrahão, M.H. (orgs.) *Pesquisas em Ensino e Aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes Editores.
- Benedetti, A.M.; Gianini, F. (en prensa). “O provimento de feedback no processo de ensino-aprendizagem de português/LE em telecolaboração”. En Benedetti, A.M.; Consolo, D.A.; Vieira-Abrahão, M.H. (orgs.) *Pesquisas em Ensino e Aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes Editores.
- Benedetti, A.M.; Rodrigues, D.G. (en prensa). “Choques linguístico-culturais e o desenvolvimento intercultural em teletandem”. En Benedetti, A.M.; Consolo, D.A.; Vieira-Abrahão, M.H. (orgs.) *Pesquisas em Ensino e Aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes Editores.
- Benson, P. (1996). “Concepts of autonomy in language learning”. En Pemberton, S.L.R. et al. (eds.). *Taking Control: autonomy in Language Learning*. Hong Kong. Hong Kong University Press, 27-34.
- Brammerts, H. (2003). “Autonomous Language Learning in Tandem”. En Lewis, T.; Walker, L. (eds.) *Autonomous Language Learning in-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Eletronic Publications, 27-36.
- Brammerts, H. (1996). “Language Learning in Tandem Using the Internet.” *Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawai'i Symposium*. Ed. M. Warschauer. Honolulu, HI: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center, 121-130.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. (1983). “From communicative competence to communicative language pedagogy”. En Richards, J.C. y Schmidt, R.W. (eds.). *Language and Communication*. New York: Longman, 2-27.
- Cavalari, S.M.S. (2005). *O Tratamento do Erro na Oralidade: uma proposta focada em características da interlíngua de alunos de inglês como língua estrangeira*. Tesis de maestría. São José do Rio Preto: IBILCE/ UNESP.
- Gómez, A. I. P. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Kötter, M. (2003). “Negotiation of meaning and codeswitching in online tandems”. *Language Learning & Technology*. 7.2 (145-72).
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Little, D. (2003). “Tandem language learning and learner autonomy”. En Lewis, T; Walker, L. (eds.). *Autonomous Language Learning In-tandem*. Sheffield, UK: Academy Eletronic Publications, 37-44.

- Little, D. *et al.* (1999). "Evaluating tandem language by e-mail. Report on a bilateral project". *CLCS occasional paper n° 55*. Dublin: Trinity College, Centre for Language Communication Studies.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D.; Brammerts, H. (eds.). (1996). *A guide to language learning in tandem via the Internet*. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Long, M. (1983). "Native speaker/ non native speaker conversation in second language interaction". En Clarke, M.; Handscombe, J. (eds.) *TESOL '82: Pacific perspectives on language and teaching*. Washington DC: TESOL.
- Luz, E.B.P. (en prensa). "Teletandem: ambiente favorável para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz". En Benedetti, A.M.; Consolo, D.A.; Vieira-Abrahão, M.H. (orgs.). *Pesquisas em Ensino e Aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes Editores.
- O'Dowd, R. (ed.) (2007). *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Panichi, L. (2002). "Tandem learning and language awareness." *Materials from the ALA Tandem Workshop*. Sin página.
- Schwienhorst, K. (1998). "Co-constructing learning environments and learner identities-language learning in virtual reality". En *Proceedings of the ED-Media/ED-Telecom, Freiburg'98* Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Silva-Oyama, A.C. (en prensa). "In-tandem a distância: uso de estratégias de aprendizagem e de comunicação". En Benedetti, A.M.; Consolo, D.A.; Vieira-Abrahão, M.H. (orgs.) *Pesquisas em Ensino e Aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes Editores.
- Souza, R. (2006). "Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de tandem". En Figueiredo, F.J.Q. (org.). *A Aprendizagem Colaborativa de Línguas*. Goiânia: Editora UFG, 105-122.
- Swain, M.; Lapkin, S. (1995). "Problems in output and the cognitive process they generate: a step towards second language learning". *Applied Linguistics*, 16 (370-391).
- Telles, J. A. (2006). *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*. Ensinando e aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger. Assis: UNESP.
(http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf [9/4/2010]).

- Telles, J.A.; Vassallo, M.L. (2006). "Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT". *The ESPecialist*, 27:2 (189-212).
- Vassallo, M.L.; Telles, J.A. (2006). "Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives". *The ESPecialist*, 27:1 (23-59).
- Vassallo, M.L.; Telles, J.A. (2009). "Ensino e Aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa". En Telles, J.A. (org.). *Teletanden: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 21-42.
- Ware, P.D.; Cañado, M.L.P. (2007). "Grammar and Feedback: Turning to Language Form in Telecollaboration". En O'Dowd, R. (ed.). *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Cleveland: Multilingual Matters, 107-126.