

# DOSIERES SEGUNDAS LENGUAS E INMIGRACIÓN

2013

**Dossier nº 37**

**Conocimiento sociocultural,  
competencia intercultural y  
motivación con la metodología  
tándem.**

Marta Martín Cresis

Dirección: Félix Villalba & Maite Hernández.

© Marta Martín Cريس

ISSN: 1988-9038

## DOSIERES SEGUNDAS LENGUAS E INMIGRACIÓN

2013, Nº 37



El documento que aquí se reproduce es propiedad de su autor/a quien lo ha remitido a *segundaslenguaseinmigracion.es* para su publicación.

Las ideas y opiniones recogidas en este trabajo no reflejan necesariamente, las de *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*.

La versión electrónica de este documento ha sido preparada por este dominio respetando el formato y redacción del original.



**Conocimiento sociocultural, competencia  
intercultural y motivación con la  
metodología tándem.**

Marta Martín Cresis

Trabajo de investigación de acceso al doctorado  
Dirigida por el Dr. Don José Cuadrado-Moreno

*Agradecimientos*

*A mi director Pepe Cuadrado, por enseñarme con tanta paciencia y dedicación.*

*A Emilio, por su cariño y por implicarse en todos mis proyectos como si fueran suyos.*

*A mis estudiantes.*

*A mi compañera tándem, Ana Sánchez-Catena.*

1	INTRODUCCIÓN.....	5
2	REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	6
2.1	Currículo .....	6
2.2	Metodología tándem.....	8
2.3	Conocimiento sociocultural, competencia intercultural y motivación.....	15
2.4	Pregunta general e hipótesis.....	16
3	METODOLOGÍA.....	17
3.1	El diseño de los cuestionarios .....	17
3.2	Diseño del currículo tándem .....	22
4	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....	30
4.1	Conocimiento sociocultural .....	30
4.2	Motivación .....	33
4.3	Competencia intercultural .....	37
5	CONCLUSIONES.....	39
6	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	40
7	ANEXOS.....	45
7.1	Anexo 1:Actividades de Aprendizaje.....	45
7.2	Anexo 2: cuestionarios.....	50

# 1 INTRODUCCIÓN

Una de las aportaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* es el protagonismo que le da a la cultura dentro de la clase de lenguas. En este documento aparece como una de las competencias generales del individuo, la competencia existencial, en la que se incluye el conocimiento sociocultural y la interculturalidad.

Desde la aparición del *Marco de referencia*, en los cursos y manuales de español se trata la cultura pero desde una perspectiva diferente a la que planteaban los enfoques tradicionales y estructurales.

En esta memoria se describe un estudio realizado en un curso de lengua entre los meses de octubre y diciembre de 2011. En él se plantea si a través de la metodología tándem se aumenta el conocimiento sociocultural, la competencia intercultural y la motivación de los aprendices.

El trabajo comienza describiendo el modelo de currículo que se ha tenido en cuenta para las tres sesiones tándem realizadas en el curso de español. Posteriormente se define qué es la metodología tándem, cuáles son sus principios y objetivos y cómo trabajar la cultura con esta metodología. Al final de este apartado se plantea la pregunta general que guió la investigación.

En el tercer apartado se explica cómo se diseñaron los cuestionarios que realizaron los estudiantes para comprobar las hipótesis de esta investigación, y se detallan las actividades que se incluyen en las tres sesiones tándem.

En el cuarto apartado se analizan los resultados de este estudio y finalmente se exponen las conclusiones

## 2 REVISIÓN DE LA LITERATURA

En este apartado se define qué es un currículo educativo y cuál será el modelo que se sigue para elaborar el currículo tándem. En la segunda parte se define qué es la metodología tándem y cómo tratar la cultura con actividades tándem. Posteriormente se define los conceptos de conocimiento sociocultural, competencia intercultural y motivación. Por último se plantean la pregunta general que se planteó al iniciar este estudio.

### 2.1 Currículo

Se entiende por currículo de la Educación secundaria obligatoria el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa. (RD 1631/2006)

Se va a seguir la definición de Coll para describir qué es un currículo

El currículum:

- Proporciona informaciones sobre *qué enseñar*: objetivos y contenidos.
- Proporciona informaciones sobre *cuándo enseñar*, sobre la manera de ordenar y secuenciar los contenidos y objetivos.
- Proporciona informaciones sobre *cómo enseñar*.
- Proporciona informaciones sobre *qué, cómo y cuándo evaluar*.

Entendemos el currículum como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Para ello, el currículum proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar. ( Coll, 1987p.31-32)

Respecto a los objetivos Linn y Gronlund (2000, p. 64) distinguen dos tipos de objetivos que expresan los resultados previstos del proceso de enseñanza: (i) el objetivo general de la enseñanza, y (ii) el resultado específico del aprendizaje.

Según Gronlund (2004, p. 13), *objetivo general de la enseñanza* es “un resultado previsto de la enseñanza que ha sido expresado en términos lo suficientemente generales que permiten establecer un dominio de las actuaciones del estudiante”. Se refieren a

aquello para lo que se establece el programa, lo que se pretende lograr, y se distinguen de los contenidos que hay que asimilar para alcanzarlos. Se relacionan de forma directa con la evaluación, procedimiento curricular en el que los objetivos se reformulan como criterios para valorar los aprendizajes.

Sin embargo, *resultado específico del aprendizaje* es un “tipo de actuación que el aprendiente podrá realizar cuando han alcanzado un objetivo general de la enseñanza” (Gronlund 2004, p. 13).

### **2.1.1 Objetivos generales de la enseñanza:**

Al finalizar el currículo tándem, el estudiante habrá alcanzado los siguientes objetivos generales:

1. El estudiante aumentará su conocimiento declarativo
  - 1.1 El estudiante aumentará su conocimiento sociocultural sobre España.
  - 1.2 El estudiante aumentará su conciencia intercultural.
2. El estudiante aumentará su competencia existencial.
  - 2.1 El estudiante aumentará su motivación
3. El estudiante desarrollará las destrezas y habilidades interculturales.
4. El estudiante aumentará su capacidad de aprender.
  - 4.1 El estudiante desarrollará destrezas de estudio
  - 4.2 El estudiante desarrollará destrezas heurísticas
5. El estudiante alcanzará una competencia lingüística comunicativa en español en el nivel B1.
  - 5.1 El estudiante alcanzará una competencia en expresión e interacción orales en español en el nivel B1.
  - 5.2 El estudiante alcanzará una competencia en comprensión auditiva en español en el nivel B1.
  - 5.3 El estudiante alcanzará una competencia en comprensión de lectura en el nivel B1.
  - 5.4 El estudiante alcanzará una competencia en expresión e interacción escritas en español en el nivel B1.



## 2.2 Metodología tándem

Si acudimos a la definición de *tándem* del *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE online), en la tercera acepción aparece la siguiente definición: “conjunto de dos elementos que se complementan”. En esta frase reside la esencia de la metodología tándem. Helmut Brammerts (Brammerts, 2006 p. 20), uno de los padres de la metodología tándem, lo define de la siguiente forma:

En el aprendizaje de lenguas en tándem se comunican dos personas con diferentes lenguas maternas para aprender en común y el uno del otro. Ambos intentan al hacerlo: mejorar su capacidad de comunicación en la lengua materna del compañero; saber más acerca de la persona y del entorno cultural del compañero; así como sacar provecho de otros conocimientos y experiencias del compañero, por ejemplo en los ámbitos de profesión, formación o tiempo libre.

En un programa tándem se practican dos lenguas el mismo tiempo, y el objetivo principal de este programa es mejorar la competencia comunicativa de los aprendientes, que son nativos de la lengua meta de su compañero. Se trata de prácticas orales reales en las que no sólo se trabajan aspectos lingüísticos sino que suponen un contexto idóneo para trabajar la interculturalidad a través de las experiencias y conocimientos del compañero.

Esta metodología está considerada como una de las formas de aprendizaje autónomo, aunque su forma de llevarla a cabo en el aula puede variar, como veremos más adelante. Con las actividades de aprendizaje tándem no sólo se aprende y se practica una lengua extranjera, sino que también se establece contacto personal con otro individuo y su entorno cultural, social y profesional. El alumno que participe en una actividad tándem no sólo debería mejorar su competencia lingüística, sino que va a introducirse en la cultura de su lengua meta y, gracias a la colaboración de su compañero, mejorará su competencia sociocultural. *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) (Consejo de Europa, 2001[2002]) incluye la competencia sociocultural entre las competencias generales de la persona. A esta subcompetencia le otorga «la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que en muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no

se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos» (Consejo de Europa, 2001[2002], p. 100)

La metodología *tándem* se basa en dos principios básicos:

- *El principio de reciprocidad*: La metodología *tándem* se basa en la dependencia mutua y en el apoyo recíproco de ambos compañeros. Cada miembro de la pareja es responsable del aprendizaje del otro. Cada compañero aporta capacidades y destrezas que el otro desea adquirir (Brammerts, 2006, p. 20). Aquí reside la diferencia del *tándem* respecto a otros métodos didácticos: ambos integrantes del intercambio *tándem* están estudiando la lengua de su interlocutor, por lo que la predisposición y la capacidad para ayudar al compañero parece que será mayor que si fuera simplemente una conversación con un nativo. Asimismo, este principio conlleva el compromiso de cada estudiante de dirigir a su compañero hacia unos objetivos concretos, como requisito para alcanzar sus propios objetivos, es decir, el aprendizaje depende del compañero.
- *El principio de la autonomía del alumno*. Cada estudiante es responsable de su propio aprendizaje y determina qué, cuándo y cómo desea aprender y qué tipo de ayuda quiere recibir de su compañero (Brammerts, 2002, p. 20). El concepto de autonomía también aparece repetidamente en el MCERL, donde se insiste en la necesidad de fomentar la autonomía del estudiante: “*aprender a aprender* se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más le convienen” (Consejo de Europa, 2002, p. 140). La asociación entre el concepto *tándem* y el aprendizaje autónomo apareció por primera vez en un libro de ejemplos de aprendizaje autónomo, editado por Holec (Brammerts, 2002, p. 20). Dependiendo de la modalidad *tándem* que se elija, el alumno tendrá más autonomía para elegir objetivos, contenidos, tareas, contexto, formas de evaluación, etc. No obstante, como afirma Bremmerts (2002, p. 26):

Si los profesores organizan aprendizaje autónomo en *tándem*, no implica una cesión de responsabilidad al alumno, sino una mayor importancia a la educación hacia la autonomía, donde el trabajo más voluntario y autónomo lleva generalmente implícita una motivación más alta, y la posibilidad de desarrollar un método de aprendizaje individual conduce también a un mayor éxito en el aprendizaje.

El que dos hablantes con diferentes lenguas maternas se puedan apoyar de forma recíproca en el aprendizaje de la lengua es algo tan natural que resulta imposible remontarse a los orígenes de esta idea. La utilización del término *tándem* aplicado a la enseñanza de lenguas se comenzó a utilizar durante la segunda mitad de los 80, en los cursos de lenguas organizados por el Deutsch-Französisches Jugendwerk. En aquellos cursos no se aplicaba la metodología *tándem* tal como la conocemos hoy, sino que las actividades eran dirigidas por el profesor y las parejas *tándem* realizaban, principalmente, actividades preconcebidas, especialmente diálogos (Sánchez, 2006, p. 27).

Posteriormente, el principio de autonomía de esta metodología fue teniendo un papel más fuerte. A finales de los setenta Jürgen Wolff, junto a un grupo de profesores de Madrid, comenzaron a formar parejas *tándem* dentro de sus cursos de lenguas, con turista o estudiantes extranjeros. De estos encuentros lingüísticos surgieron investigaciones y actividades que fueron publicadas, obteniendo una gran difusión, y se creó, bajo la dirección de Wolff, la Red *Tándem International* (para centros privados de enseñanza de lengua) de escuelas privadas y la fundación *Tándem Fundazioa* en San Sebastián (*Tándem Fundazioa*, 2011). La instauración de la Red *Tándem International* exigió una descripción teórica más exacta. Para ello, investigadores como Helmut Brammerts, Mike Calvert y David Little definieron los principios y objetivos del aprendizaje en *tándem* y la Unión Europea financió un proyecto de investigación, titulado *Telematics for Autonomous and Intercultural Tandem Learning* entre los años 1996 y 1999, en el que participaron doce universidades (*Telematics for Autonomous and Intercultural Tandem Learning*, 1998).

El objetivo principal de la metodología *tándem* es mejorar la competencia lingüística del estudiante en la lengua meta, la lengua materna del compañero. Sin embargo, dependiendo de la modalidad *tándem* y el tipo de actividades que se realicen, habría que matizar objetivos específicos de aprendizaje. Brammerts y Calvert (2006, p. 49) dividen los objetivos de aprendizaje que se pueden lograr a través de la metodología *tándem* en primarios y secundarios y dentro de los primarios incluyen:

- la capacidad para comunicarse en una lengua extranjera, la lengua materna del compañero;

- la capacidad para desenvolverse correctamente en el contexto de una cultura extranjera que el compañero domina;
- la competencia profesional o de otra índole, que el compañero ya tiene.

Los objetivos primarios están relacionados con el desarrollo de dos competencias para aprender una lengua: la competencia comunicativa y la competencia sociolingüística. Los objetivos secundarios incluyen el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras, la comunicación intercultural y la cooperación multilingüe (Brammerts y Calvert, 2006, p. 49). Estos tres últimos objetivos, aunque llamados secundarios, no son menos importantes que los primarios, ya que son características que determinan el éxito del trabajo, y están relacionados con aspectos que pueden transferirse a otros contextos de aprendizaje y a otras facetas de la vida. La importancia de todos estos objetivos depende, principalmente, de las necesidades de los aprendices. Si se utilizan actividades *tándem* dentro de un curso de fines específicos, obviamente el desarrollo de la competencia profesional es el objetivo fundamental del estudiante. En este tipo de programas, la elección del compañero tiene un papel decisivo. Por el contrario, la selección del compañero no parece tan importante cuando el objetivo del programa de enseñanza es desarrollar la competencia comunicativa general de los estudiantes, como ocurrió con el grupo objeto de estudio en esta investigación.

Además de tener estos objetivos, la metodología *tándem* permite crear una serie de oportunidades que pueden resultar beneficiosas para los aprendices, como aprender del compañero y con el compañero; aprender del modelo del compañero; aprender de las aclaraciones, las explicaciones y la información proporcionadas por el compañero; aprender expresiones y formas de comportamiento del compañero; aprender de las correcciones del compañero y aprender a través de la colaboración del compañero (Brammerts y Calvert, 2006 p. 50-52).

En resumen, el aprendizaje en *tándem* se basa en una interacción con un hablante nativo. Esta característica distingue la metodología *tándem* de otros métodos, que a veces fracasan en el aula por falta de autenticidad. El compañero *tándem* es también un aprendiz, lo cual mitiga las inhibiciones al equivocarse en la lengua extranjera. Al ser su interlocutor también un aprendiz de lenguas, parece más fácil pedir ayuda y esta empatía favorece la cooperación. Por último, parece que el aprendiz se sentirá motivado no sólo porque puede mejorar su lengua meta, sino también porque puede ayudar a su compañero a lograr sus objetivos.

Siguiendo la división de Belén Roza González (Roza, 2010), se pueden distinguir diferentes modalidades en la metodología tándem:

1. Presencial: se trata de intercambios con alumnos que tienen como lengua nativa la lengua meta de sus compañeros tándem. Los intercambios se producen cara a cara y se trabajan, predominantemente, las destrezas orales, aunque las parejas pueden recurrir a materiales escritos.
2. Virtual: es una modalidad que se lleva a cabo a través del email tándem (*eTándem*). Se trabaja especialmente las destrezas escritas. En este caso la comunicación es asincrónica aunque se puede combinar con otros medios de comunicación, como el teléfono, para que sea sincrónica.
3. Individual: los estudiantes participan en el intercambio lingüístico por iniciativa propia. Van marcado sus objetivos según sus necesidades individuales.
4. Grupal: el profesor integra el método tándem en el aula y desarrolla las actividades que realizarán las parejas tándem. Marca los objetivos y contenido y asesora a los estudiantes
5. Libre: La práctica del tándem es voluntaria, incluso se utiliza fuera del ámbito escolar.
6. Integrado: está integrado dentro del currículo del centro escolar.

### **2.2.1 El concepto de cultura y su tratamiento en las actividades tándem**

El aprendizaje en tándem se basa en la comunicación entre dos miembros de distintas culturas y comunidades lingüísticas y, por esa razón, puede facilitar el aprendizaje cultural (Brammerts, 2006 p. 69). El término cultura no es fácil de definir. En un artículo del *Vademécum para la formación de profesores* de Lourdes Miquel (2004), la autora recoge ocho definiciones de cultura. Asimismo el significado del término ha sufrido cambios con la evolución de los métodos de enseñanza de lenguas. En los enfoques tradicionales y estructurales se concebía como algo accesorio, como un adorno o ilustración. Se asociaba tradicionalmente al estudio de la literatura, la historia y el arte. Esta visión de la cultura es lo que Miquel y Sans (Miquel y Sans, 2004) llaman *Cultura con mayúscula*.

Los enfoques estructurales planteaban la cultura en los manuales como una visión estereotipada de la sociedad de la lengua meta, reforzando los arquetipos que se tenían previamente de esa cultura. Otra característica era la absoluta descontextualización del tema en el que se integraba ese apartado de cultura y la desconexión con los objetivos marcados.

Con el avance de los métodos de enseñanza de lenguas ha evolucionado también el concepto de cultura, utilizándose el término en un sentido más amplio. Esto se debe gracias al enfoque comunicativo y al concepto de “adecuación”. Todos los individuos que pertenecen a una sociedad saben cómo desenvolverse adecuadamente en todas las situaciones de uso que se le presenten.

Como señala Lourdes Miquel las ideas de actuación y adecuación son absolutamente relevantes para la enseñanza de la lengua extranjera y revolución tanto la visión de la lengua como el modo en el que se debe enseñar, puesto que se pasa del concepto de competencia lingüística al de competencia comunicativa. (Miquel, 2005 p. 513). La cultura es todo lo que hemos adquirido al formar parte de una comunidad y que marcan nuestras actuaciones:

El componente sociocultural donde se concentran todos los elementos que rigen la actuación: es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones, socialmente pautados que confluirán en cualquier actuaciones, socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que esta sea adecuada o premeditadamente inadecuada. (Miquel, 2005 p. 513).

Este cambio en la interpretación de la cultura, es decir, la inclusión del componente sociocultural, se puede apreciar en los manuales de enseñanza de español. En los métodos de lengua aparecen actividades sobre cómo debemos comportarnos y responder ante determinadas situaciones comunicativas. Ante estas situaciones, profesor es el representante de esa cultura en el aula, pero como clarifica Miquel, cada miembro de una cultura representa esas esencias que la conforman, pero también una serie de variables en función de su procedencia, de su profesión, de su edad, de su clase social, etc. (Miquel, 2005, p. 517). La cultura no es algo absoluto sino relativo: cambia con el paso del tiempo y depende de la persona que la transmita. Si planteamos una actividad cultural oponiéndola a la cultura de nuestros estudiantes, podemos volver a caer en el

error de dar lugar a la creación de estereotipos y fomentar la visión de la cultura como algo estático.

Para que esto no ocurra sería preferible que los estudiantes de lenguas tuvieran varias muestras de esa *cultura con minúsculas* (Miquel y Sanz, 2004) de forma que el estudiante conciba la cultura como algo relativo. Las actividades *tándem*, que permiten a los estudiantes relativizar su cultura y la de sus compañeros al tiempo que aprenden el uno del otro, les hará ver ambas culturas de un modo diferente. Es precisamente en esos casos cuando el aprendizaje en *tándem* es *intercultural*, y no meramente *cultural*: cuando se consigue que ambos comprendan el cambio en sus respectivas culturas (Woodin, 2006, pp. 70-71).

Para que el estudiante desarrolle la sensibilidad intercultural, es preciso que el estudiante comprenda y relativice su propia cultura (Woodin). Como se ha descrito anteriormente, asimilar la cultura de la lengua que estudias consiste, además de tener conocimientos y sensibilidad, en saber actuar adecuadamente en cualquier situación comunicativa. El aprendizaje en *tándem* facilita esta adquisición porque permite la experiencia directa de la comunicación con personas de otras culturas. Esta comunicación se produce en un contexto comunicativo y entre personas motivadas para aprender la una de la otra, convirtiéndose en un espacio neutral para el desarrollo de la competencia intercultural (Woodin, 2006, p. 71).

El aprendizaje de lenguas en *tándem* es un método en el que colaboran dos hablantes nativos con un mismo fin: aprender una lengua y su cultura. Durante una actividad *tándem* los aprendices comparten e intercambian informaciones culturales, actitudes y opiniones, por ello es adecuado para tratar aspectos interculturales, porque se crea un contexto idóneo para trabajar la interculturalidad. Siguiendo la opinión de Sticker y Lewis, el aprendizaje en *tándem* satisface todos los criterios de comunicación intercultural porque: la comunicación se da entre aprendices de diferentes lenguas que poseen conocimientos de la cultura meta de su compañero; esta comunicación se da en contexto real, es una comunicación auténtica; puede que estos aprendices no sólo compartan el aprendizaje de una lengua, sino profesiones, intereses, gustos, etc.; los miembros de la pareja *tándem* tienen la oportunidad de practicar destrezas sociales con correcciones e informaciones sociales de un hablante de la L2; y por último si este encuentro tiene éxito a nivel personal, la inclusión en la cultura de la lengua meta de los

participantes será una experiencia positiva, eliminando de esta forma posibles problemas relacionados con el choque cultural o el rechazo de la cultura de la L2.

## **2.3 Conocimiento sociocultural, competencia intercultural y motivación**

Para el Consejo de Europa (2001[2002], p. 100) el conocimiento sociocultural es un tipo de conocimiento declarativo y lo define como “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad (o comunidades) en la que se habla la lengua”. En realidad, el concepto de conocimiento del mundo es un hipónimo del concepto de conocimiento del mundo. Sin embargo, el Consejo de Europa ha deseado destacar su importancia y ha creado un término para este subconjunto de conocimientos del mundo que a menudo no se encuentra en la experiencia previa del usuario de la segunda lengua y que puede estar distorsionado por los estereotipos. El Consejo de Europa (2001[2002], pp. 100-101) incluye dentro del conocimiento sociocultural siete áreas: (i) la vida diaria, (ii) las condiciones de vida, (iii) las relaciones personales, (iv) los valores, las creencias y las actitudes, (v) el lenguaje corporal, (vi) las convenciones sociales, y (vii) el comportamiento ritual.

La competencia intercultural es tratada en el MCERL en dos apartados: consciencia intercultural y destrezas y habilidades interculturales. Por un lado, para el Consejo de Europa (2001[2002], p. 101) la consciencia intercultural es un tipo de conocimiento declarativo (saber), que incluye “la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos [el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio]... [y] una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales”. Por otro lado, el Consejo de Europa (2001[2002], p. 102) incluye dentro de las destrezas y habilidades las destrezas y habilidades interculturales, que incluyen:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.



- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la propia cultura y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

La definición de motivación ha sido motivo de controversia en el campo de la enseñanza de lenguas desde hace varias décadas (Cangas, 2006 p. 215). La motivación es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua. El modelo socio-educativo o socio-psicológico formulado por R. C. Gardner y W. E. Lambert en los años 70 del siglo XX es el que mayor repercusión ha tenido en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Este modelo distingue entre orientación integrativa y orientación instrumental que coincide con el par motivación intrínseca y extrínseca intrínseca empleada en otras ramas de la psicología del aprendizaje (Lorenzo, 2004, p. 306). La motivación integrativa corresponde al deseo de aprender una lengua para relacionarse con su correspondiente comunidad de habla e incluso integrarse en ella, mientras que con la instrumental el sujeto persigue intereses de tipo práctico, como -por ejemplo- mejorar su currículum académico u obtener una cualificación profesional (Cervantes, online). Esta división de integrativa e instrumental será la que seguiré en este trabajo

## 2.4 Pregunta general e hipótesis

La pregunta general que guió esta investigación fue:

(PG) ¿Contribuye la metodología tándem a aumentar las competencias y la motivación de los estudiantes?

Basándose en la PG, se pueden distinguir tres subpreguntas generales:

(PG1) ¿Contribuye la metodología tándem a aumentar el conocimiento sociocultural?

(PG2) ¿Contribuye la metodología tándem a aumentar la motivación?

(PG 3) ¿Contribuye la metodología tándem a aumentar la competencia intercultural?

A partir de estas subpreguntas generales, se pueden plantear las siguientes hipótesis:

(H<sub>1</sub>) La mediana de las respuestas de los ítems de conocimiento sociocultural de los Precuestionario 1, 2 y 3 es igual a la mediana de los ítems de conocimiento sociocultural de los Postcuestionarios 1, 2 y 3, es decir, no hay variación en el conocimiento sociocultural del grupo antes y después de las actividades de aprendizaje de los Días 1, 2 y 3.

(H<sub>2</sub>) La mediana de las respuestas de los ítems de motivación de los Precuestionarios 1, 2 y 3 es igual a la mediana de los ítems de motivación de los Postcuestionario 1, 2 y 3. En otras palabras, no hay variación en la motivación del grupo antes y después de las actividades de aprendizaje del Día 1, 2 y 3.

(H<sub>3</sub>) La mediana de las respuestas de los ítems de competencia intercultural de los Precuestionario 1, 2 y 3 es igual a la mediana de los ítems de conciencia intercultural de los Postcuestionario 1, 2 y 3. Expresado de otra forma, no hay variación en la competencia intercultural del grupo antes y después de las actividades de aprendizaje del Día 1, 2 y 3.

## **3 METODOLOGÍA**

### **3.1 El diseño de los cuestionarios**

La descripción del diseño de los cuestionarios siguió los pasos en el desarrollo de una prueba de Downing (2006, p. 5):

1. La redacción del plan general del cuestionario.
2. La especificación del contenido que será evaluado.
3. La redacción de las especificaciones de examen.
4. La convocatoria del cuestionario.
5. El desarrollo de los ítems.
6. La puntuación de las respuestas en el cuestionario

#### **3.1.1 La redacción del plan del cuestionario**

El diseño del cuestionario comenzó especificando los constructos que serían evaluados: el conocimiento sociocultural, la competencia intercultural y la motivación.

Las interpretaciones que se deben realizar a partir de los resultados del cuestionario eran:

- El estudiante adquirirá léxico sobre el campo semántico de la música en el nivel B1.
- El estudiante conocerá gustos musicales de sus compañeros españoles
- El estudiante desarrollará destrezas heurísticas en parejas
- El estudiante expresará gustos y experiencias personales de forma oral en la lengua meta
- El estudiante trabajará su expresión y comprensión en la lengua meta
- El estudiante participará en un debate opinando y valorando otras opiniones
- La actividad acercará al estudiante la realidad musical del país donde estudia español.
- El estudiante explicará al compañero la realidad musical de su país
- El estudiante contrastará gustos
- El estudiante trabajará la comprensión auditiva.
- El estudiante conocerá cuáles son las series preferidas de los jóvenes españoles
- El estudiante trabajará con su compañero tándem para superar las ideas estereotipadas de ambas culturas.
- El estudiante comentará con su compañero cuáles son los temas que preocupan a los jóvenes.
- El estudiante trabajará la interacción oral.

Respecto al formato de los cuestionarios, se han diseñado siete cuestionarios de respuestas múltiples, tres precuestionarios, tres poscuestionarios y un cuestionario para comprobar la fiabilidad de las respuestas de los estudiantes. Los ítems son de escala Likerts.

Para comprobar la fiabilidad de las respuestas de los estudiantes se recurrió al procedimiento correlacional test-retest (Linn y Gronlund, 2000, p. 110) utilizando el cuestionario no paramétrica de la correlación de rangos (Spearman,). Como base de esta correlación se empleó un poscuestionario en lugar de un precuestionario, ya que se supuso que: (i) el grado de competencia de los estudiantes variaría como consecuencia

de realización de las actividades de aprendizaje tándem realizadas ese día, (ii) las competencias de cada estudiante permanecerían estables después de las actividades de aprendizaje tándem realizadas ese día, y (iii) el rango de cada estudiante en las competencias evaluadas también permanecería estable después de ese día. Puesto que la correlación de rangos usa parejas de datos apareadas, se debían obtener las respuestas de cada estudiante para el mismo ítem en dos convocatorias. Para este fin se seleccionaron sólo los ítems de escala Likert del Postcuestionario 1 (es decir, los ítems 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17), que se volvieron a administrar el día 22 de noviembre en una nueva convocatoria de lo que llamé cuestionario de Fiabilidad. A continuación, para cada estudiante se obtuvo la sumatoria de las respuestas en los ítems con escala de Likert en el Postcuestionario 1 y en el cuestionario de Fiabilidad. La hipótesis nula que se contrastó fue que no existe correlación entre los valores en el Postcuestionario 1 y en el cuestionario Fiabilidad ( $H_0: r_s = 0$ ).

Para comprobar la fiabilidad de las interpretaciones, se obtuvieron evidencias basadas en el contenido del cuestionario mediante un método basado en juicios (Sireci, 1998, pp. 107-108), en el que un juez analizaría la congruencia de cada ítem con cada objetivo de la investigación, obteniéndose un Índice de Congruencia Ítem-Objetivo para cada ítem, con una puntuación límite de 0,7 (Rovinelli y Hambleton, 1977, p. 55).

La finalidad de la elaboración de estos cuestionarios es comprobar que después de las sesiones tándem el estudiante ha aumentado el conocimiento sociocultural, la competencia intercultural y la motivación.

Los cuestionarios se comenzaron a elaborar el día 1 de septiembre y se finalizaron el día 1 de noviembre. Se ha elegido una forma tradicional de lápiz y papel para el cuestionario. El redactor de los cuestionarios es el autor de la memoria. Los cuestionarios los revisó el director de esta memoria. Para asegurar la precisión de los materiales de los cuestionarios, se pasaron previamente los ítems al director de esta memoria, quien también estableció las puntuaciones límites.

El autor de esta memoria es el responsable de la documentación generada, los resultados de los datos y de la evaluación del cuestionario.

### **3.1.2 La especificación del contenido que será evaluado**

Los constructos que los cuestionarios evaluaron fueron el conocimiento sociocultural, la competencia intercultural y la motivación.

Conocimiento sociocultural: el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad (o comunidades) en la que se habla la lengua. (Consejo de Europa 2001[2002], p. 100)

La competencia intercultural es: la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos [el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio]... [y] una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales. (Consejo de Europa 2001[2002], p. 101)

Motivación es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua. Se distingue entre orientación integrativa y orientación instrumental. La motivación integrativa corresponde al deseo de aprender una lengua para relacionarse con su correspondiente comunidad de habla e incluso integrarse en ella, mientras que con la instrumental el sujeto persigue intereses de tipo práctico, como -por ejemplo- mejorar su currículum académico u obtener una cualificación profesional (Cervantes, online). Esta división de integrativa e instrumental será la que seguiré en este trabajo

### **3.1.3 La redacción de las especificaciones de examen**

Los miembros de ALTE (ALTE Members, 1998, p. 185) definen las **especificaciones de examen** como

documentación detallada elaborada normalmente en el transcurso del proceso de diseñar una prueba o de revisar una prueba ya existente. Las especificaciones incluyen detalles sobre el diseño, contenido, nivel, tipo de ítems y actividades empleados, población a quien está dirigida, el uso que se hará de la prueba, etc. A menudo incluye también modelos de materiales.

El cuestionario está dirigido a un grupo de catorce estudiantes de español estadounidenses. La finalidad de los cuestionarios es comprobar las hipótesis planteadas en el epígrafe 2.4. En la siguiente tabla se detallan qué contenido evalúa cada ítem.

Cuestionarios	Ítems de competencia sociocultural	Ítems de motivación	Ítems de competencia intercultural
<b>Precuestionario 1</b>	1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10	11	
<b>Postcuestionario 1</b>	1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12	11, 13, 16, 17, 18a, 18b	14, 15
<b>Precuestionario 2</b>	1a, 1b, 1c, 2, 3, 4, 5	6	
<b>Postcuestionario 2</b>	1a, 1b, 1c, 2, 3, 4, 5, 7	6	8
<b>Precuestionario 3</b>	3, 4	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7	2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7
<b>Postcuestionario 3</b>	3, 4	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 8	2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 5, 6, 7
<b>Cuestionario retest</b>	8, 12	11, 13, 16, 17	14, 15,

Tabla 1. Especificaciones de los cuestionarios.

### 3.1.4 La convocatoria del cuestionario.

El grupo de informantes ha realizado siete cuestionarios de elección múltiple. Seis de ellos corresponde a las tres actividades tándem, un Precuestionario antes de la actividad y un Postcuestionario después de la actividad. Estas sesiones se llevarán a cabo los días veinticinco de octubre, ocho de noviembre y quince de noviembre. El Precuestionario del Día 1 se pasó al grupo de informantes el 20 de octubre y el Postcuestionario del día 1 se pasó el 27 de octubre. El Precuestionario del Día 2 se pasó el siete de noviembre y el Postcuestionario del Día 2 el diez de noviembre. El Precuestionario del Día 3 se pasó el catorce de noviembre y el Postcuestionario el 17 de noviembre.

El cuestionario número siete es un cuestionario para comprobar la fiabilidad de los informantes. Este cuestionario repite ítems que están en el Postcuestionario del Día 1. Este último cuestionario se pasó el día 22 de noviembre

### 3.1.5 El desarrollo de los ítems y la puntuación de las repuestas

El formato de los ítems para los cuestionarios será de elección múltiple, es decir, el examinando tiene que seleccionar una opción de un conjunto limitado de respuestas alternativas posibles. Hay ítems con dos opciones para elegir una; también ítems con una escala Likert con seis valores que van de 1 (muy poco) a 6 (mucho). Se ha elegido un número para que el informante no elija el central.

Se ha diseñado un ítem para cada actividad de las unidades didácticas uno, dos y tres.

## **3.2 Diseño del currículo tándem**

En este apartado se describe el currículo tándem incluido en un curso de español como lengua extranjera.

Comenzaré describiendo el grupo de informante, posteriormente detallaremos cada actividad incluidas en la sesiones tándem. El grupo meta consta de catorce estudiantes estadounidenses, inscritos en el programa universitario *CIEE Study Center in Seville* de lengua y cultura española. Las actividades tándem se desarrollan en un curso dentro de este programa que se llama *Advanced language skills and conversation*. Se trata de un curso de conversación avanzado que está diseñado para que los alumnos alcancen un nivel b1 de competencia comunicativa en español. La integración de las cuatro destrezas lingüísticas (leer, escribir, hablar y comprender lo que otros dicen) será la base de todo el trabajo práctico planteado en clase. La cultura, además, se integra en el curso como un componente esencial de la lengua. El curso comenzó el veintiséis de septiembre y finaliza el día quince de diciembre.

Se han diseñado tres sesiones tándem donde los estudiantes de español como L2 trabajarán con un grupo de estudiantes de inglés, pertenecientes al Instituto de Idiomas, centro de lenguas modernas de la Universidad de Sevilla. Estas sesiones se llevarán a cabo los días veinticinco de octubre, ocho de noviembre y quince de noviembre; cada una con una duración de una hora y treinta minutos.

Las actividades tándem que se presentan en este trabajo son presenciales, grupales e integradas

### **3.2.1 Descripción de las actividades**

Como ya se ha señalado, se trata de unidades didáctica en la que se trabajan ambas lenguas (inglés y español) en un cincuenta por ciento cada una. Todas las actividades tienen un enfoque cultural, es decir, que promueven el interés por desarrollar la competencia intercultural En este tipo de actividades los aprendientes construyen sus conocimientos de otras culturas mediante actividades comunicativas en la que van

creando conjuntamente significados, estableciendo un estrecho vínculo entre lengua y cultura (Cervantes online )

**Unidad didáctica día uno:**

<b>Título</b>	<b>la música</b>
<b>Temas tratados</b>	música española y estadounidense
<b>Materiales complementarios necesarios</b>	Internet y un cañón
<b>Contenidos léxicos</b>	los relacionados con la música
<b>Contenidos socioculturales e interculturales</b>	Ampliar el conocimiento musical de la cultura meta.
	Conocer los gustos musicales de los jóvenes de la cultura meta
<b>Destrezas</b>	Comprensión y expresión oral. Interacción oral
<b>Resultado específico del aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El estudiante adquirirá léxico sobre el campo semántico de la música en el nivel B1.</li> <li>- El estudiante conocerá gustos musicales de sus compañeros españoles</li> <li>- El estudiante desarrollará destrezas heurísticas en parejas</li> <li>- El estudiante expresará gustos y experiencias personales de forma oral en la lengua meta</li> <li>- El estudiante trabajará sus expresión y comprensión en la lengua meta</li> <li>- El estudiante participará en un debate opinando y valorando otras opiniones</li> <li>- La actividad acercará al estudiante la realidad musical del país donde estudia</li> </ul>



	español. - El estudiante explicará al compañero la realidad musical de su país - El estudiante contrastará gustos
--	---

**Tabla 2. Unidad didáctica día 1.**

Descripción:

Se trata de una unidad didáctica que persigue que los estudiantes amplíen su conocimiento sobre la música en español y en inglés, y conozcan los gustos musicales de los jóvenes españoles y estadounidenses.

Actividades de aprendizaje de la unidad didáctica

- **Actividad 1:** como actividad introductoria se reparte una serie de léxico referente al campo semántico de la música, algunas de estas palabras están escritas en inglés y otras en español. Tienen que traducir las palabras. Es una forma de conocer el vocabulario que van a tratar durante la clase. En esta actividad se trabajan ambas lenguas.

Tiempo aproximado para la realización de esta actividad: cinco o diez minutos

- **Actividad 2:** se les entrega una lista de preguntas en español sobre música para que hablen y contrasten ideas con su compañero tándem.

Tiempo aproximado para la realización de esta actividad: diez o quince minutos.

Actividad en español.

- **Actividad 3:** se les entrega una lista de preguntas en inglés sobre música para que hablen y contrasten ideas con su compañero tándem. Actividad en inglés.

Tiempo aproximado para la realización de esta actividad: diez o quince minutos.

- **Actividad 4:** como ya conocen los gustos musicales de su compañero tándem, en esta actividad hablarán sobre cuáles son los gustos de los jóvenes españoles y estadounidenses. Para ello el profesor proyecta en la pizarra la lista de los diez primeros grupos que aparecen en la página web de los 40 Principales. Se pide a los estudiantes españoles que les expliquen a sus compañeros tándem: qué tipo de grupo aparece en esa lista, a qué tipo de gente le gusta esa música, si se sienten identificado con esa lista y si no, cuáles son los grupos que ellos escuchan.

Tiempo aproximado para la realización de esta actividad: quince minutos.

Actividad en español

- **Actividad 5:** el profesor proyecta en la pizarra la lista de los diez primeros grupos que aparecen en la página web de la cadena *American Top 40*. Se pide a los estudiantes estadounidenses que les expliquen a sus compañeros tándem: qué tipo de grupo aparece en esa lista, a qué tipo de gente le gusta esa música, si se sienten identificado con esa lista y si no, cuáles son los grupos que ellos escuchan.

Tiempo aproximado para la realización de esta actividad: quince minutos.

Actividad en inglés.

- **Actividad 6:** previamente se pidió al grupo de estudiantes españoles y al grupo de estudiantes estadounidenses que elijan una canción. Esta canción tiene que ser importante para su cultura por algún motivo: porque los identifica, porque todo el mundo la conoce, porque a nadie le gusta, etc. Tiene que ser significativa para ellos por algún motivo.

El grupo de estudiantes españoles han elegido la canción *Que viva España*. El profesor pone un vídeo de esta canción en la pizarra. Después los españoles tienen que explicar a su compañero tándem por qué han elegido esta canción, qué significa la canción, a qué tipo de gente le gusta, etc.

Tiempo aproximado para la realización de esta actividad: cinco o diez minutos.

Actividad en español

- **Actividad 7:** El grupo de estudiantes estadounidenses eligieron la canción "*American Pie*". El profesor pone un vídeo de esta canción en la pizarra. Después los estadounidenses tienen que explicar a su compañero tándem por qué han elegido esta canción, qué significa la canción, a qué tipo de gente le gusta, etc.

Tiempo aproximado para la realización de esta actividad: cinco o diez minutos.

Actividad en inglés.

- Intentamos dejar siempre cinco minutos al final de la clase para intercambiar direcciones de correo electrónico, teléfono, etc. La mayoría de estas parejas siguen en contacto por redes sociales e incluso acaban convirtiéndose en amigos.

## Unidad didáctica día dos:

<b>Título</b>	<b>Serie de televisión</b>
<b>Temas tratados</b>	Televisión española y estadounidense
<b>Materiales complementarios necesarios</b>	Internet y un cañón
<b>Contenidos léxicos</b>	Los relacionados con la televisión
<b>Contenidos socioculturales e interculturales</b>	Ampliar el conocimiento de la televisión en la cultura meta. Conocer las series preferidas de los jóvenes de la cultura meta
<b>Destrezas</b>	Comprensión y expresión oral. Interacción oral
<b>Resultado específico del aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- El estudiante trabajará la comprensión auditiva.</li><li>- El estudiante conocerá cuáles son las series preferidas de los jóvenes españoles.</li><li>- El estudiante desarrollará destrezas heurísticas en parejas</li><li>- El estudiante expresará gustos y experiencias personales de forma oral en la lengua meta</li><li>- El estudiante trabajará sus expresión y comprensión en la lengua meta</li><li>- El estudiante participará en un debate opinando y valorando otras opiniones</li></ul>

**Tabla 3. Unidad didáctica día 2.**

### Descripción<sup>1</sup>:

Se trata de una unidad didáctica que tiene como finalidad acercar al estudiante la televisión, y en concreto, las series en España y Estados Unidos.

Actividades de aprendizaje de la unidad didáctica

---

<sup>1</sup> Idea original de Óscar Ceballos.

- **Actividad 1:** como actividad introductoria se les entrega una lista de vocabulario (principalmente nombre propios) que pueden escuchar con frecuencia en la televisión española. Los españoles tienen que explicar ese vocabulario a su compañero tándem.

Tiempo aproximado para la realización de esta actividad: cinco o diez minutos.

Actividad en español
- **Actividad 2:** se les entrega una lista de vocabulario (principalmente nombre propios) que pueden escuchar con frecuencia en la televisión estadounidense. Los estadounidenses tienen que explicar ese vocabulario a su compañero tándem.

Tiempo aproximado para la realización de esta actividad: cinco o diez minutos.

Actividad en inglés
- **Actividad 3:** en esta actividad vamos a hablar de series. Vamos a ver un fragmento de la serie española *Cuéntame*. Los españoles tienen que explicar a su compañero tándem: la época, el ambiente, el escenario, la historia, los personajes, el público al que va destinado y el género. Después haremos una puesta en común.

Tiempo aproximado para la realización de esta actividad: veinte o veinticinco minutos. Actividad en español.
- **Actividad 3:** vamos a ver un fragmento de la serie estadounidense *The office*. Los estadounidenses tienen que explicar a su compañero tándem: la época, el ambiente, el escenario, la historia, los personajes, el público al que va destinado y el género. Después haremos una puesta en común.

Tiempo aproximado para la realización de esta actividad: veinte o veinticinco minutos. Actividad en inglés.
- **Actividad 4:** los españoles tienen que explicar a su compañero tándem cuáles son sus series favoritas. Después haremos una puesta en común.

Tiempo aproximado para la realización de esta actividad: diez o quince minutos.

Actividad en español.
- **Actividad 5:** los estadounidenses tienen que explicar a su compañero tándem cuáles son sus series favoritas. Después haremos una puesta en común.

Tiempo aproximado para la realización de esta actividad: diez o quince minutos.

Actividad en inglés.

- Intentamos dejar siempre cinco minutos al final de la clase para intercambiar direcciones de correo electrónico, teléfono, etc.

**Unidad didáctica día tres:**

<b>Título</b>	<b>Cultura y actualidad</b>
<b>Temas tratados</b>	Estereotipos españoles y estadounidenses. Protestas y movimientos sociales.
<b>Materiales complementarios necesarios</b>	Internet y un cañón
<b>Contenidos léxicos</b>	Los relacionados con. La política, la comida, religión, universidad y movimientos sociales
<b>Contenidos socioculturales e interculturales</b>	Tratar con el compañero estereotipos de ambas culturas. Conocer los temas que preocupan a los jóvenes de ambas culturas
<b>Destrezas</b>	Comprensión y expresión oral. Interacción oral
<b>Resultado específico del aprendizaje</b>	- El estudiante trabajará con su compañero tándem para superar las ideas estereotipadas de ambas culturas. - El estudiante comentará con su compañero cuáles son los temas que preocupan a los jóvenes. - El estudiante trabajará la interacción oral. - El estudiante colaborará con eficacia en parejas. - El estudiante trabajará la comprensión auditiva en español.

**Tabla 4. Unidad didáctica día 3.**

### Descripción:

El objetivo principal de esta unidad didáctica es fomentar la reflexión sobre los clichés y estereotipos que se tienen sobre los españoles y estadounidenses, con el fin de superarlos.

En la segunda parte se pretende dar a conocer a los estudiantes cuáles son los temas que preocupan a los jóvenes de ambas culturas.

### Actividades de aprendizaje de la unidad didáctica:

- **Actividad 1:** en la primera parte de la actividad vamos a trabajar las ideas estereotipadas que se tienen de ambas culturas. Para ello, se entrega una lista de afirmaciones sobre los españoles y sus costumbres. Los estadounidenses, con la ayuda de su compañero tándem, tienen que señalar si esas afirmaciones son verdaderas o falsas.

Tiempo aproximado para la realización de esta actividad: veinte o veinticinco minutos. Actividad en español.

- **Actividad 2:** se entrega una lista de afirmaciones sobre los estadounidenses y sus costumbres. Los españoles, con la ayuda de su compañero tándem, tienen que señalar si esas afirmaciones son verdaderas o falsas.

Tiempo aproximado para la realización de esta actividad: veinte o veinticinco minutos. Actividad en inglés.

- **Actividad 3:** en la primera parte hemos trabajado cómo son los jóvenes de ambas cultura, ahora conoceremos cuáles son los temas que preocupan a los jóvenes de la cultura meta. Para conseguir este propósito, los estudiantes verán un video que trate algún tema de actualidad.

Para la parte en español se ha elegido un video del *Movimiento 15m*. Después del visionado de la noticia, los españoles deben explicar a su compañero tándem: qué es ese movimiento, quién lo representa, si se sienten identificados con él, si existe algo similar en Estados Unidos y qué otros temas le preocupan a ellos.

Tiempo aproximado para la realización de esta actividad: quince o veinte minutos. Actividad en español.

- **Actividad 4:** para la parte en inglés, los estadounidenses decidieron anteriormente que les gustaría hablar del medio ambiente. Por lo tanto, se ha elegido un video sobre política y medio ambiente. Después del visionado de la noticia, los españoles deben explicar a su compañero tándem: por qué protestan

en el vídeo, qué piensan sobre esas protestas, si se sienten identificados con estas protestas, si ocurre algo similar en España y qué otros temas les preocupan a ellos. Tiempo aproximado para la realización de esta actividad: quince o veinte

- minutos. Actividad en inglés.

Intentamos dejar siempre cinco minutos al final de la clase para intercambiar direcciones de correo electrónico, teléfono, etc.

## 4 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

### 4.1 Conocimiento sociocultural

Con respecto a la fiabilidad de las respuestas de los estudiantes, el estadístico obtenido en la correlación de rangos entre los ítems seleccionados del Precuestionario 1 y la Prueba de Fiabilidad fue 0,8 ( $\alpha = 0,05$ ; valor de probabilidad = 0,006). Por tanto, existen suficientes pruebas para justificar el rechazo de la hipótesis nula de que no existe correlación entre los ítems seleccionados del Precuestionario 1 y la Prueba de Fiabilidad. Expresado de otra manera, se puede concluir que parece que las respuestas de los estudiantes son consistentes y fiables.

Por lo que se refiere a la validez de las interpretaciones, el estadístico obtenido en el Índice de Congruencia Ítem-Objetivo para cada objetivo fue 1 (Rovinelli y Hambleton, 1977, p. 55). Es decir, en opinión del juez todos los ítems de todos los cuestionarios eran medidas válidas de los objetivos de los cuestionarios.

En la Tabla 5 aparecen los valores de probabilidad para los ítems de conocimiento sociocultural del Precuestionario y el Postcuestionario 1 en el test de Wilcoxon (1945), siendo la hipótesis nula que la pareja apareada Ítem  $x$  del Precuestionario 1-Ítem  $x$  del Postcuestionario 1 tienen la misma mediana ( $\alpha = 0,05$ ).

Ítem	Valor <i>p</i>	Ítem	Valor <i>p</i>
Ítem 1 <sup>a</sup>	-	Ítem 4	0,043*
Ítem 1b	0,593	Ítem 6	0,108
Ítem 1c	0,685	Ítem 7	0,179
Ítem 1d	0,108	Ítem 8	0,002*
Ítem 1e	0,043*	Ítem 9	0,067
Ítem 2	0,017*	Ítem 10	0,273

**Tabla 5. Conocimiento sociocultural.**

Valores *p* para los ítems de conocimiento sociocultural del Precuestionario 1 y del Postcuestionario 1 en el test de Wilcoxon (1945) para muestras apareadas ( $\alpha = 0,05$ ).

Como se puede observar, sólo en el 33,3% de los ítems hay una diferencia significativa en las respuestas entre los ítems del Precuestionario 1 y los Ítems del Poscuestionario 1. Es decir, no se aprecia un aprendizaje significativo en el 66,6% de los ítems. La mayoría de estos ítems estaban destinados a comprobar si después de la sesión tándem los estudiantes habían aumentado su conocimiento sobre la realidad musical en España. Es importante destacar que durante la compilación de las respuestas se observó que en los ítems 3 y 5 las parejas de estudiantes no siguieron las instrucciones de algunas actividades de aprendizaje. Se advirtió, por ejemplo, que, en lugar de hablar sobre grupos musicales españoles, las parejas habían conversado acerca de grupos musicales americanos. Esto llevó a concluir que se había producido un error durante la realización de la actividad 3 y 4 y, por consiguiente, se eliminaron los ítems 3 y 5 asociados a la actividad 3 y 4.

El ítem 12 del Postcuestionario 1 (“Have you increased your knowledge of Spanish music after today’s class?”), que no aparece en el Precuestionario 1, tiene una mediana de 3. Este resultado confirma los datos anteriores en el sentido de que el estudiante no percibía un aumento importante en su conocimiento sobre música española después de la actividad tándem. Como ya se ha expuesto anteriormente, las parejas hablaron sobre grupo musicales americanos.

En la Tabla 6 aparecen los valores de probabilidad para los ítems de conocimiento sociocultural en el test de Wilcoxon (1945), siendo la hipótesis nula que la pareja apareada Ítem *x* del Precuestionario 2-Ítem *x* del Postcuestionario 2 tienen la misma mediana ( $\alpha = 0,05$ ).



Ítem	Valor $p$
Ítem 1a	-
Ítem 1b	0,003*
Ítem 1c	0,027*
Ítem 2	0,043*
Ítem 3	0,003*
Ítem 4	0,007*
Ítem 5	0,003*

**Tabla 6. Conocimiento sociocultural.**

Valores  $p$  para los ítems de conocimiento sociocultural del Precuestionario 2 y del Postcuestionario 2 en el test de Wilcoxon (1945) para muestras apareadas ( $\alpha = 0,05$ ).

Como se puede observar, en el 100% de los ítems hay una diferencia significativa en las respuestas entre los ítems del Precuestionario 1 y los Ítems del Postcuestionario 1. Es decir, no se aprecia un diferencia significativa en el 14,3% de los ítems.

El ítem 7 del Postcuestionario 2 (“Have you increased your knowledge of Spanish television after today’s class?”), que no aparece en el Precuestionario 2, tiene una mediana de 5. Este resultado confirma que el estudiante siente que su conocimiento sociocultural ha aumentado después de las actividades de aprendizaje del Día 2.

En la Tabla 7 aparecen los valores de probabilidad para los ítems de conocimiento sociocultural en el test de Wilcoxon (1945), siendo la hipótesis nula que la pareja apareada Ítem  $x$  del Precuestionario 3-Ítem  $x$  del Postcuestionario 3 tienen la misma mediana ( $\alpha = 0,05$ ).

Ítem	Valor $p$
Ítem 3	0,067*
Ítem 4	0,003*

**Tabla 7. Conocimiento sociocultural.**

Valores  $p$  para los ítems de conocimiento sociocultural del Precuestionario 3 y del Postcuestionario 3 en el test de Wilcoxon (1945) para muestras apareadas ( $\alpha = 0,05$ ).

Como se puede ver, en el 100% de los ítems hay una diferencia significativa en las respuestas entre los ítems del Precuestionario 3 y los Ítems del Postcuestionario 3. Es decir, se aprecia una diferencia significativa en el 100% de los ítems.

Puesto que los porcentajes de diferencias significativas en las respuestas a los ítems de conocimiento sociocultural fueron aumentando a medida que se desarrollaba el programa, llegándose al máximo se del Precuestionario y Postcuestionario 1 a los Precuestionarios 2 y 3 (33,3% y 100%), existen pruebas para rechazar la hipótesis nula  $H_1$  (“La mediana de las respuestas de los ítems de conocimiento sociocultural del Precuestionario 1 es igual a la mediana de los ítems de conocimiento sociocultural del Postcuestionario 1”) y aceptar la hipótesis alternativa de que existe variación en el conocimiento sociocultural del grupo antes y después de las actividades de aprendizaje de los Día 1, 2 y 3. Por tanto, estos resultados permiten responder afirmativamente la subpregunta de investigación PG1 (“¿Contribuye la metodología tándem a aumentar el conocimiento sociocultural?”).

## 4.2 Motivación

En la Tabla 8 aparecen los valores de probabilidad para los ítems de motivación en el test de Wilcoxon (1945), siendo la hipótesis nula que la pareja apareada Ítem  $x$  del Precuestionario 1-Ítem  $x$  del Postcuestionario 1 tiene la misma mediana ( $\alpha = 0,05$ ).

Ítem	Valor $p$
Ítem 11	0,108

**Tabla 8. Motivación.**

Valores  $p$  para los ítems de motivación del Precuestionario 1 y del Postcuestionario 1 en el test de Wilcoxon (1945) para muestras apareadas ( $\alpha = 0,05$ ).

Como se puede apreciar, no hay una diferencia significativa en las respuestas entre el ítem del Precuestionario 1 y el ítem del Postcuestionario 1. Es decir, este ítem no muestra un cambio significativo en los estudiantes, puesto que su motivación al realizar el Precuestionario 1 era ya muy alta (mediana = 5) y esta mediana aumentó ligeramente en el Poscuestionario 1 (mediana = 5,5).

Hay cuatro ítems de motivación en el Postcuestionario 1, que no aparecen en el Precuestionario 1 (13, 16, 17, 18). En el ítem 13 del Postcuestionario 1 (“¿Do you agree with this statement? “I like having classes with Spanish students learning English”) la mediana es 6, lo cual muestra que el estudiante se siente altamente motivado después de una actividad tándem. En los ítems 16 (“Do you feel more motivated to learn Spanish after today’s class?”) y 17 (“Would you repeat the experience of having classes with Spanish students learning English”) también se obtienen medianas bastante elevadas (5 y 6, respectivamente), lo cual indica que el grupo tenía una elevada motivación después de realizar las actividades de aprendizaje tándem.

Con respecto al ítem 18 del Postcuestionario 1 (“Why are you learning Spanish? Please rank these statements according to their importance for you” a) Because it may help me in my future profession; b) Because I want to approach a Spanish-speaking community and culture”), el porcentaje de estudiantes que eligió (a) como primera opción fue el 57,14% y el porcentaje que seleccionó (b) fue 42,86%. Estadísticamente, no existe una diferencia significativa (valor de probabilidad = 0,59,  $\alpha = 0,05$ ) entre los porcentajes de respuestas (a) y (b), es decir, el número de estudiantes con una motivación instrumental es estadísticamente igual al número de estudiantes con una motivación integrativa.

En la Tabla 9 aparecen el valor de probabilidad en el test de Wilcoxon (1945) del ítem 6, que evalúa la motivación en el Precuestionario y en el Postcuestionario 2, siendo la hipótesis nula que la pareja apareada Ítem 2 del Precuestionario 2-Ítem 2 del Postcuestionario 2 tienen la misma mediana ( $\alpha = 0,05$ ).

Ítem	Valor <i>p</i>
Ítem 6	0,049*

**Tabla 9. Motivación.**

Valor  $p$  en el test de Wilcoxon (1945) para muestras apareadas ( $\alpha = 0,05$ ) para el ítem 6 de motivación del Precuestionario 2 y del Postcuestionario 2.

Como vemos, en el ítem hay una diferencia significativa entre las respuestas al ítem 6 del Precuestionario y el Postcuestionario 2.

En la Tabla 10 aparecen los valores de probabilidad en el test de Wilcoxon (1945) para los ítems de motivación del Precuestionario y el Postcuestionario 3, siendo la hipótesis nula que la pareja apareada Ítem  $x$  del Precuestionario 3-Ítem  $x$  del Postcuestionario 3 tiene la misma mediana ( $\alpha = 0,05$ ).

Ítem	Valor $p$
Ítem 1.1	0,011*
Ítem 1.2	0,715
Ítem 1.3	0,685
Ítem 1.4	0,753
Ítem 1.5	0,128
Ítem 1.6	0,248
Ítem 1.7	0,109

**Tabla 10. Motivación.**

Valores  $p$  en el test de Wilcoxon (1945) para muestras apareadas ( $\alpha = 0,05$ ) para los ítems de motivación del Precuestionario 3 y del Postcuestionario 3.

Como se puede observar, sólo en el 14,3% de los ítems hay una diferencia significativa en las respuestas, es decir, no se aprecia una diferencia significativa en las respuestas proporcionadas en el 85,7% de los ítems. Este resultado se puede explicar por el hecho de que la motivación de los estudiantes ya era elevada durante la convocatoria del Precuestionario 3 (*cf.* Tabla 11)

Ítem	Mediana	
	Precuestionario	Postcuestionario
Ítem 1.2	5	5
Ítem 1.3	6	6
Ítem 1.4	4	4
Ítem 1.5	4	5
Ítem 1.6	4,5	5
Ítem 1.7	5	5

**Tabla 11. Medianas de los ítems de motivación en el Precuestionario y el Postcuestionario 3.**

En el ítem 8 del Postcuestionario 3 (“Would you repeat this activity in another course of Spanish?”), que no aparece en el Precuestionario 3, el 100% de los estudiantes respondió afirmativamente, lo cual es una señal de que las actividades de aprendizaje tándem del Día 3 habían contribuido a elevar su motivación.

En resumen, los estudiantes de la muestra ya poseían una motivación elevada antes de realizar el currículo con una metodología tándem, por lo que no se puede afirmar que el mantenimiento de esa elevada motivación al final de cada día sea debido exclusivamente a haber realizado las actividades de aprendizaje tándem de ese día. Sin embargo, las medidas de motivación obtenidas al final de cada día siempre fueron iguales o mayores que las obtenidas al principio del día, por lo que se puede inferir que el currículo por lo menos contribuyó a mantener y, en ocasiones, aumentar la motivación de los estudiantes. Finalmente, los resultados revelaron que el número de estudiantes de la muestra con una motivación instrumental es estadísticamente igual al número de estudiantes con una motivación integrativa. Por consiguiente, estos datos confirman la hipótesis inicial  $H_2$  de que no existe variación en la motivación del grupo antes y después de las actividades de aprendizaje tándem del Día 1 y, por tanto, la respuesta a la Pregunta General 2 “¿Contribuye la metodología tándem a aumentar la motivación?” debe ser negativa. Con todo, el probable origen de esta respuesta negativa radica en el elevado grado de motivación de los estudiantes de la muestra antes del experimento y por ello el experimento apenas contribuyó a variar esta situación de partida.

### 4.3 Competencia intercultural

En el Postcuestionario 1 hay dos ítems sobre competencia intercultural que no aparecen en el Precuestionario 1 (14 y 15). El ítem 14 del Postcuestionario 1 (“Have you increased your knowledge of Spanish young people after today’s class?”) tiene una mediana de 5. Esto indica que los estudiantes sintieron que su competencia intercultural era bastante elevada después de las actividades de aprendizaje del Día 1. El ítem 15 del Postcuestionario 1 (“Have you changed your perception of Spanish young people after today’s class?”) tiene una mediana de 3. Es importante mencionar que se trata de estudiantes que viven con familias españolas y ya habían conocido jóvenes españoles antes del Día 1. Por tanto, la mediana de 3 en el ítem 15 del Postcuestionario 1 también confirma, aunque en menor grado que el ítem 14, había aumentado la competencia intercultural de los estudiantes de la muestra.

En el Postcuestionario 2 el ítem 8 (“Do you agree with this statement? I have increased my knowledge about what Spanish people watch in television”) no aparece en el Precuestionario 2 y la mediana de las respuestas fue 6. Esto revela que el estudiante siente que su competencia intercultural ha aumentado después de las actividades de aprendizaje del Día 2.

Por último, en la Tabla 3.3 aparecen los valores de probabilidad para los ítems de competencia intercultural en el test de Wilcoxon (1945), siendo la hipótesis nula que la pareja apareada Ítem  $x$  del Precuestionario 3-Ítem  $x$  del Postcuestionario 3 tienen la misma mediana ( $\alpha = 0,05$ ).

Ítem	Valor $p$
Ítem 2.1	0,001*
Ítem 2.2	0,108
Ítem 2.3	0,002*
Ítem 2.4	0,027*
Ítem 2.5	0,221
Ítem 2.6	0,091

**Tabla 11. Competencia intercultural.****Tabla 12. Competencia intercultural.**

Valores  $p$  para los ítems de competencia intercultural del Precuestionario 3 y del Postcuestionario 3 en el test de Wilcoxon (1945) para muestras apareadas ( $\alpha = 0,05$ ).

Se puede apreciar que en el 57,2% de los ítems hay una diferencia significativa entre las respuestas en el Precuestionario 3 y en el Poscuestionario 3. Es decir, las actividades de aprendizaje tándem del Día 3 produjeron una variación significativa en las respuestas del 48,8% de los ítems de competencia intercultural comunes del Precuestionario 3 y del Postcuestionario 3. En el Postcuestionario 3 hay, además, tres ítems de competencia intercultural que no se repiten en el Precuestionario 3 (5, 6 y 7). En el ítem 5 (“Have you changed your perception of the Spanish culture after today’s class?”) la mediana es de 4, lo cual muestra que el estudiante siente que su competencia intercultural ha aumentado después de las actividades de aprendizaje tándem del Día 3. En el ítem 6 (“Have you changed your perception of Spanish young people after today’s class?”) la mediana es de 4. Este ítem también aparece en el Postcuestionario 1 y su mediana en el Postcuestionario 1 entonces fue 3. Por tanto, se aprecia un cambio en la percepción de los jóvenes españoles (y, por tanto, una mayor competencia intercultural) entre el Postcuestionario 1 y el Postcuestionario 3. En el ítem 7 (“Have you increased your knowledge of Spanish young people after today’s class?”) la mediana es de 5, esto confirma asimismo que el alumno siente que su competencia intercultural ha aumentado después de las actividades del Día 3.

Los resultados de los ítems de competencia intercultural muestran que mayoritariamente existe variación en la competencia intercultural del grupo antes y después de las actividades de aprendizaje del Día 1, 2 y 3. Es decir, debemos rechazar la hipótesis  $H_3$  y aceptar la hipótesis alternativa de que la mediana de las respuestas en los ítems de conciencia intercultural de los Precuestionarios 1, 2 y 3 no es igual a la mediana de las respuestas en esos ítems en los Postcuestionarios 1, 2 y 3. Esto lleva entonces a responder afirmativamente la Pregunta General 3 (“¿Contribuye la metodología tándem a aumentar la competencia intercultural?”)

## 5 CONCLUSIONES

La realización de la investigación, en la cual se diseñó un currículo con una metodología tándem, y en la que se examinó el conocimiento sociocultural, la motivación y la competencia intercultural antes y después de cada sesión, permite extraer las siguientes conclusiones:

1. Existió variación significativa en el conocimiento sociocultural del grupo de estudiantes antes y después de las actividades de aprendizaje de los Días 1, 2 y 3.
2. No existió una variación significativa en la motivación del grupo antes y después de las actividades de aprendizaje de los Días 1, 2 y 3.
3. Existió una variación significativa en la competencia intercultural del grupo antes y después de las actividades de aprendizaje de los Días 1, 2 y 3.

Estas conclusiones conducen a responder afirmativamente a las preguntas iniciales PG1 (¿Contribuye la metodología tándem a aumentar el conocimiento sociocultural?) y PG 3 (¿Contribuye la metodología tándem a aumentar la competencia intercultural?) y negativamente la pregunta general PG2 (¿Contribuye la metodología tándem a aumentar la motivación?), aunque el origen probable de esta respuesta negativa sea la elevada motivación de partida de los estudiantes de la muestra antes de iniciar el experimento.

Por tanto, y teniendo en cuenta que las respuestas a dos de las subpreguntas generales son afirmativas y que la respuesta a la otra subpregunta general es negativa (aunque explicable por la situación de partida de la muestra de estudiantes), la respuesta a la pregunta general que ha guiado esta investigación (“¿Contribuye la metodología tándem a aumentar las competencias y la motivación de los estudiantes”) debe ser matizadamente afirmativa, es decir, la metodología tándem claramente ha contribuido a aumentar el conocimiento sociocultural y la competencia intercultural de la muestra de estudiantes, y, además, no ha contribuido a disminuir su motivación, ayudando a veces a aumentarla.



## 6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULAINTECULTURAL. RAASCH, A.: *Aprendizaje en tándem y política lingüística*. [en línea] 2003-2011. [ref. de noviembre de 2011] Disponible en Web: [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=1255](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1255)

BRAMMERTS, H. *Aprendizaje autónomo de lenguas en tándem: desarrollo de un concepto*. En: *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem: principios, estrategias y experiencias de integración*. OJAGUREN, A. y BLANCO, M. (coords.). Oviedo: Universidad de Oviedo, 2006. P. 19-28

BRAMMERTS, H. y CALVERT, M. 2006: *Aprender comunicándose en tándem*. En: *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem: principios, estrategias y experiencias de integración*. OJAGUREN, A. y BLANCO, M. (coords.). Oviedo: Universidad de Oviedo, 2006. P. 43-58

CANGA, A. *E- mail tándem y autonomía en el aprendizaje del inglés en alumnos de diferente discapacidad*. Director: Roberto A. Valdeón García. Oviedo, Universidad de Oviedo. Departamento de filología anglogermana y francesa. 2006

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Diccionario de ELE. *Enfoques culturales*. [en línea] 1997-2011. [ref. de noviembre de 2011] Disponible en Web: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquesculturenfo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquesculturenfo.htm)

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Diccionario de ELE. *Motivación*. [en línea] 1997-2011 [ref. de noviembre de 2011] Disponible en Web: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/motivacion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm)

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Biblioteca del profesor. Congreso de ASELE*. MORÁN, M. *Enseñanza del E/LE con la metodología tándem*. [en línea] 1998 Oviedo,

Universidad de Oviedo. [ref. de noviembre de 2011] Disponible en Web: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0414.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0414.pdf)>

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Biblioteca del profesor. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [en línea] 2002 [2001] Madrid, Consejo de Europa. [ref. de noviembre de 2011] Disponible en Web: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)>

CEP GRANADA. TRUJILLO, F. *Enseñanza de la lengua a través de la interculturalidad*. [en línea] 2011. En: *Cultura, comunicación y lenguaje: Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. 2006. Barcelona, Octaedro. [ref. de noviembre de 2011] Disponible en Web: <<http://ulises.cepgranada.org/moodle/mod/page/view.php?id=3767>>

COOL, C. *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. 1991. Barcelona, Paidós.

ESPAÑA. 2006. RD1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero de 2007,5, p. 680.

GRASSO, L. *Encuestas: elementos para su diseño y análisis*. 2009. [2006] Córdoba. Encuentro Grupo Editor

GRONLUND, Norman E. *How to write and use instructional objectives*. Upper Saddle River, New Jersey; Columbus, Ohio: Prentice Hall, 2000

INTERNATIONAL HOUSE, DIFUSIÓN. *Encuentro práctico de profesores de ELE*. VINAGRE, M. *El desarrollo lingüístico y la corrección de errores en el aprendizaje colaborativo en línea*. [en línea]. 2008. Barcelona. [ref. de noviembre de 2011] Disponible en Web: <<http://www.encuentro-practico.com/pdf08/vinagre.pdf>>

LINN, R.; GRONLUND, Norman E. *Measurement and assessment in teaching*. Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, 2000.

LITTLE, D. *El aprendizaje de lenguas en tándem y la autonomía del estudiante*. En: *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem: principios, estrategias y experiencias de integración*. OJAGUREN, A. y BLANCO, M. (coords.). Oviedo: Universidad de Oviedo, 2006. Pp. 29-36

LORENZO, F. *La motivación y el aprendizaje de una L2/LE*. En: *Vademécum para la formación de profesores*. Dirigida por SANCHÉZ, J. y SANTOS, I. 2005[2004]. Madrid, SGEL. Pp 305-328

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. REDELE: *Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera* MIQUEL, L. y SANS, N. *El componente cultural: un ingrediente más en la clase de lengua*. [en línea] 2004. [ref. de noviembre de 2011] Disponible en Web: <[http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9)>

MIQUEL, L. *La subcompetencia sociocultural*. En: *Vademécum para la formación de profesores*. Dirigida por SANCHÉZ, J. y SANTOS, I. 2005[2004]. Madrid, SGEL. Pp 511-531

MODERNA SPRÅK. BENEDETTI, A. *Aplicaciones potenciales del contexto teletandem para el aprendizaje de lenguas extranjeras*. [en línea] 2010. Uppsala. [ref. de noviembre de 2011] Disponible en Web: <<http://130.241.16.45/ojs/index.php/modernaspra/article/viewFile/430/416>>

OJAGUREN, A. y BLANCO, M. (coords) *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem: principios, estrategias y experiencias de integración*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 2006.

QUADERNSDIGITALS. ROZA, M. *Enseñanza-aprendizaje de lenguas con la metodología tándem*. [on line].. 2010 [ref. de 30 de noviembre de 2011] Disponible en Web:

<[http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_1/nr\\_16/a\\_201/201.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_16/a_201/201.htm)>.

QUADERNSDIGITALS .CANGA, A. *El email tándem como recurso pedagógico en el Programa de Diversificación Curricular en Secundaria*. [en línea] 2006. Oviedo, Universidad de Oviedo. [ref. de noviembre de 2011] Disponible en Web: <[http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_1/nr\\_775/a\\_10489/10489.pdf](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_775/a_10489/10489.pdf)>

ROVINELLI, R.; HAMBLETON, R. “On the use of content specialists in the assessment of criterion-referenced test item validity”. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*. 1977, vol. 2, no. 2, pp. 49-60.

SIRECI, S. “The construct of content validity”. *Social Indicators Research*. 1998, vol. 45, 1-3, pp. 83-117.

STICKLER, U. y LEWIS, T, 2006: *Aprendizaje tándem y competencia intercultural*. En: *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem: principios, estrategias y experiencias de integración*. OJAGUREN, A. y BLANCO, M. (coords.). Oviedo: Universidad de Oviedo, 2006. P. 90-102

TRUJILLO, F. *La Cultura y el Porfolio Europeo de las Lenguas*. [on line]. FERNANDO TRUJILLO 2010 [ref. de noviembre de 2011] Disponible en Web: <[http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/PEL\\_cultura.pdf](http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/PEL_cultura.pdf) >

WOODIN, J. 2006: *Fomento de la competencia intercultural en el aprendizaje en tándem*. En: *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem: principios, estrategias y experiencias de integración*. OJAGUREN, A. y BLANCO, M. (coords.). Oviedo: Universidad de Oviedo, 2006. P. 69-76

PÁGINA SOBRE TÁNDEM

<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/>

<http://www.hum.au.dk/mirror/tandem/email/infesp01.html>

## 7 ANEXOS

### 7.1 Anexo 1: Actividades de Aprendizaje

#### 7.1.1 Unidad didáctica: la música

##### 1. Traducir

Concierto	grupo	bass
Music festivals	guitar player	violín
entrada	canción	compositor
instrumento	lista	Singer-songwriter
soloist	Drums	letra
videoclip	(radio) station	The scores
voice		Chorus

##### 2. Preguntas

¿Qué tipo de música te gusta?	What is most important to you, music or lyrics?
¿Tocas algún instrumento?	Do you have a lot of cds/records?
¿Vas a conciertos?	Do you often buy music?
¿Cuál es tu grupo de música favorito?	What type of music do you like to hear when you go out?
¿Dónde sueles escuchar música?	Have you ever gone to a music festival?
¿Cuál es el mejor concierto al que has ido?	Do you like going to a disco ?
¿Conoces música española?	What type of music do you like dancing at a disco?
	Do you know any music from the USA?

### 3. listas

1. *Rain over me* Pitbull
2. *La niña que llora en tus fiestas* La Oreja de Van Gogh
3. *I'm into you* Jennifer López
4. *¿No podíamos ser agua?* Maldita Nerea
5. *Danza Kuduro* Don Omar
6. *Caminando* Amaia Montero
7. *La luna va y viene* El Pescazo
8. *Get together* Marta Sánchez
9. *Perdóname ángel* Melendi
10. *Dirty dancer* Enrique Iglesias



1. *Moves Like Jagger feat* Maroon 5
2. *Stereo Hearts feat* Gym Class Heroes
3. *Pumped Up Kicks* Foster The People
4. *Someone Like You* Adele
5. *Lighters feat* Bad Meets Evil
6. *You Make Me Feel...* Cobra Starship
7. *I Wanna Go* Britney Spears
8. *Last Friday Night* Katy Perry
9. *Party Rock Anthem* Lmfao
10. *You And I* Lady Gaga



### 7.1.2. Unidad didáctica: Series de televisión

#### 1ª. Explica

Telebasura	Esteban	Eurovisión
Verano azul	Paquirrín	Malaya
Zapear	Liga	

#### 1b. Explain

Reality	Jersey Shore	TMZ
Soap opera	Kim Kardashian	American Idol
Sitcom	Mad Men	

#### 2a *Cuéntame cómo pasó*

La época  
El ambiente  
El escenario  
La historia  
Los personajes  
El público al que va destinado  
El género

#### 2b *The office*

The time  
The atmosphere  
The set  
The plot  
The characters  
The target audience  
The genre



### 7.1.3 Unidad didáctica: Cultura y actualidad

<b>Responde verdadero o falso</b>	<b>V</b>	<b>F</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Los españoles comen burritos y comida picante como los mejicanos.</li><li>2. Los españoles cierran las tiendas para dormir la siesta.</li><li>3. Todos los españoles son católicos practicantes y van a menudo a la iglesia.</li><li>4. A todos los españoles les gustan los toros.</li><li>5. Todos los españoles saben bailar flamenco.</li><li>6. Todos los españoles son morenos, bajitos y de ojos oscuros.</li><li>7. Los jóvenes españoles están poco preparados, muchos no van a la universidad.</li><li>8. Los españoles viajan muy poco.</li><li>9. La música española es principalmente música tradicional, folclórica (flamenco, copla, etc.).</li><li>10. En España, la media de los estudiantes universitarios es de 6-8(C+, B). No sacan nota más altas porque no les importan las notas.</li><li>11. A los españoles no les importa demostrar afecto en público, siempre están besándose por la calle.</li><li>12. Los españoles se independizan con 22-23 años.</li><li>13. Los españoles comienzan a trabajar inmediatamente después de terminar la carrera.</li><li>14. Los españoles cuando van a los restaurantes suelen pedir paella y beber sangría.</li><li>15. Los españoles son la mayoría de derecha.</li><li>16. En España no hay vegetarianos, todo el mundo come carne.</li></ol>		

Answer True or False	T	F
<p>1. Every American has a big house and a big car.</p> <p>2. In the United States, people only eat hamburgers; Americans don't care about their diet.</p> <p>3. Americans are very liberal and not religious at all. They never go to church.</p> <p>4. It is not common to see naked people in TV in the States.</p> <p>5. Americans are not very supportive. They do not participate in NGOs nor do they care about anyone else.</p> <p>6. There are very few left-wing people in the USA.</p> <p>7. Americans completely agree with the foreign relations of their government, even when Bush was in office.</p> <p>8. There are only two political parties in the US.</p> <p>9. Americans only speak English; they don't study other languages.</p> <p>10. When Americans travel they do not integrate themselves; they look for American food.</p> <p>11. Everything is much more expensive in the USA than in Spain (rent, food, restaurants)</p> <p>12. America is a racist society. Many Latinos, Africans, and Asians have a hard time finding a job because of their race or color.</p> <p>13. Americans don't know geography.</p> <p>14. Young Americans don't like to talk about politics.</p> <p>15. Every American has a weapon/firearm at home.</p> <p>16. The English that Americans speak is inferior to the English spoken in Britain.</p>		

## 7.2 Anexo 2: cuestionarios

### 7.2.1 Precuestionario 1

Full name: \_\_\_\_\_

1. Write the translation into Spanish of the following musical terms:

- a) scores \_\_\_\_\_
- b) drums \_\_\_\_\_
- c) chorus \_\_\_\_\_
- d) singer \_\_\_\_\_
- e) songwriter \_\_\_\_\_

2. How many Spanish music bands do you know? Select the correct number.

0      1-2      3-4      5-6      7+

3. If your answer in #2 was 1 or higher, please write the name(s) of the Spanish music band(s) that you know.

4. How many popular Spanish music bands among Spanish young people do you know? Select the correct number.

0      1-2      3-4      5-6      7+

5. If your answer in #4 was 1 or higher, please write the name(s) of the popular music band(s) among young people that you know.

6. How many popular Spanish radio stations among Spanish young people do you know? Select the correct number.

0      1-2      3-5      6-9      10+

7. If your answer in #6 was 1 or higher, please write the name(s) of the popular Spanish radio station(s) among Spanish young people that you know.

8. Do you know what type of music Spanish young people listen to? (1 = very little; 6 = very much)

1      2      3      4      5      6

9. Do you know any popular Spanish song?

Yes                  No

10. If your answer in #7 was “Yes”, what is the name of that popular Spanish song?

11. Would you like to know about Spanish music? (1 = very little; 6 = very much)

1      2      3      4      5      6

### 7.2.2 Postcuestionario 1

Full name: \_\_\_\_\_

1. Write the translation into Spanish of the following musical terms:

- a) scores \_\_\_\_\_
- b) drums \_\_\_\_\_
- c) chorus \_\_\_\_\_
- d) singer \_\_\_\_\_
- e) songwriter \_\_\_\_\_

2. How many Spanish music bands do you know? Select the correct number.

0      1-2      3-4      5-6      7+

3. If your answer in #2 was 1 or higher, please write the name(s) of the Spanish music band(s) that you know.

4. How many popular Spanish music bands among Spanish young people do you know?  
Select the correct number.

0      1-2      3-4      5-6      7+

5. If your answer in #4 was 1 or higher, please write the name(s) of the popular music band(s) among young people that you know.

6. How many popular Spanish radio stations among Spanish young people do you know? Select the correct number.

0      1-2      3-5      6-9      10+

7. If your answer in #6 was 1 or higher, please write the name(s) of the popular Spanish radio station(s) among Spanish young people that you know.

8. Do you know what type of music Spanish young people listen to? (1 = very little; 6 = very much)

1      2      3      4      5      6

9. Do you know any popular Spanish song?

Yes                  No

10. If your answer in #9 was "Yes", what is the name of that popular Spanish song?

11. Would you like to know about Spanish music? (1 = very little; 6 = very much)

1      2      3      4      5      6

12. Have you increased your knowledge of Spanish music after today's class? (1 = very little; 6 = very much)

1      2      3      4      5      6

13. Do you agree with this statement? "I like having classes with Spanish students learning English" (1 = very little; 6 = very much)

1      2      3      4      5      6

14. Have you increased your knowledge of Spanish young people after today's class? (1 = very little; 6 = very much)

1      2      3      4      5      6

15. Have you changed your perception of Spanish young people after today's class? (1 = very little; 6 = very much)

1      2      3      4      5      6

16. Do you feel more motivated to learn Spanish after today's class? (1 = very little; 6 = very much)

1      2      3      4      5      6

17. Would you repeat the experience of having classes with Spanish students learning English" (1 = very little; 6 = very much)

1      2      3      4      5      6

18. Why are you learning Spanish? Please rank these statements according to their importance for you (1 = more important; 2 = less important).

- Because it may help me in my future profession \_\_\_\_\_
- Because I want to approach a Spanish-speaking community and culture \_\_\_\_\_

### 7.2.3 Precuestionario 2

Full name \_\_\_\_\_

1. What do these names refer to?

- a) *Malaya*
- b) *Verano azul*
- c) *Esteban*

2. Do you know any Spanish TV series?

Yes                  No

3. If you have answered *yes* in (2), write the name(s) of the Spanish TV series.

4. Do you know any popular TV series among Spanish young people?

Yes                  No

5. If you have answered *yes* in (4), write the name(s) of the Spanish TV series.

6. Would you like to know about popular TV series among Spanish young people? (1 = very little; 6 = very much)

1      2      3      4      5      6

### 7.2.4 Postcuestionario 2

Full name \_\_\_\_\_

1. What do these names refer to?

- a) *Malaya*
- b) *Verano azul*
- c) *Esteban*

2. Do you know any Spanish TV series?

Yes                  No

3. If you have answered *yes* in (2), write the name(s) of the Spanish TV series.

4. Do you know any popular TV series among Spanish young people?

Yes                      No

5. If you have answered *yes* in (4), write the name(s) of the Spanish TV series.

6. Would you like to know about popular TV series among Spanish young people? (1 = very little; 6 = very much)

1      2      3      4      5      6

7. Have you increased your knowledge of Spanish television after today's class? (1 = very little; 6 = very much)

1      2      3      4      5      6

8 . Do you agree with this statement? "I have increased my knowledge about what Spanish people watch in television" (1 = very little; 6 = very much)

1      2      3      4      5      6



### 7.2.5 Precuestionario 3

Full name \_\_\_\_\_

1. Which topics should be dealt with in the class of Spanish? (1 = very little; 6 = very much)

1. Politics	1	2	3	4	5	6
2. Food	1	2	3	4	5	6
3. Spanish customs	1	2	3	4	5	6
4. Religion	1	2	3	4	5	6
5. Cliches	1	2	3	4	5	6
6. Spanish universities	1	2	3	4	5	6
7. Social movements	1	2	3	4	5	6

2. How much do you know about...? (1 = very little; 6 = very much)

1. Politics	1	2	3	4	5	6
2. Food	1	2	3	4	5	6
3. Spanish customs	1	2	3	4	5	6
4. Religion in Spain	1	2	3	4	5	6
5. Cliches	1	2	3	4	5	6
6. Spanish universities	1	2	3	4	5	6
7. Social movements	1	2	3	4	5	6

3. Do you know the problems worrying Spanish young people?

Yes                      No

4. If you have answered *yes* in (3), write the names of the problems worrying Spanish young people.

### 7.2.6 Postcuestionario 3

Full name \_\_\_\_\_

1. Which topics should be dealt with in the class of Spanish? (1 = very little; 6 = very much)

8. Politics	1	2	3	4	5	6
9. Food	1	2	3	4	5	6
10. Spanish customs	1	2	3	4	5	6
11. Religion	1	2	3	4	5	6
12. Cliches	1	2	3	4	5	6
13. Spanish universities	1	2	3	4	5	6
14. Social movements	1	2	3	4	5	6

2. How much do you know about...? (1 = very little; 6 = very much)

8. Politics	1	2	3	4	5	6
9. Food	1	2	3	4	5	6
10. Spanish customs	1	2	3	4	5	6
11. Religion in Spain	1	2	3	4	5	6
12. Cliches	1	2	3	4	5	6
13. Spanish universities	1	2	3	4	5	6
14. Social movements	1	2	3	4	5	6

3. Do you know the problems worrying Spanish young people?

Yes                      No

4. If you have answered *yes* in (3), write the names of the problems worrying Spanish young people.

5. Have you changed your perception of the Spanish culture after today's class? (1 = very little; 6 = very much)

1      2      3      4      5      6

6. Have you changed your perception of Spanish young people after today's class? (1 = very little; 6 = very much)

1      2      3      4      5      6

7. Have you increased your knowledge of Spanish young people after today's class? (1 = very little; 6 = very much)

1      2      3      4      5      6

8. Would you repeat this activity in another course of Spanish?

Yes                      No

### 7.2.7 Cuestionario de fiabilidad

Full name \_\_\_\_\_

1. Do you know what type of music Spanish young people listen to? (1 = very little; 6 = very much)

1      2      3      4      5      6

2. Would you like to know about Spanish music? (1 = very little; 6 = very much)

1      2      3      4      5      6

3. Have you increased your knowledge of Spanish music after today's class? (1 = very little; 6 = very much)

1      2      3      4      5      6

4. Do you agree with this statement? "I like having classes with Spanish students learning English" (1 = very little; 6 = very much)

1      2      3      4      5      6

5. Have you increased your knowledge of Spanish young people after today's class? (1 = very little; 6 = very much)

1      2      3      4      5      6

6. Have you changed your perception of Spanish young people after today's class? (1 = very little; 6 = very much)

1      2      3      4      5      6

7. Do you feel more motivated to learn Spanish after today's class? (1 = very little; 6 = very much)

1      2      3      4      5      6

8. Would you repeat the experience of having classes with Spanish students learning English" (1 = very little; 6 = very much)

1      2      3      4      5      6

[www.segundaslenguaseinmigracion.es](http://www.segundaslenguaseinmigracion.es)

[www.segundaslenguaseinmigracion.com](http://www.segundaslenguaseinmigracion.com)



[www.segundaslenguaseinmigracion.com](http://www.segundaslenguaseinmigracion.com)

[www.segundaslenguaseinmigracion.es](http://www.segundaslenguaseinmigracion.es)

Las propuestas de publicación pueden remitirse a:

[maiteifelix@yahoo.es](mailto:maiteifelix@yahoo.es)