

El e-mail tándem como recurso pedagógico en el Programa de Diversificación Curricular de Secundaria

E-mail tandem as a learning resource in Programa de Diversificación Curricular Secondary Education

AUTOR: ANDRÉS CANGA ALONSO

Resumen

En este artículo se presentarán los resultados de un estudio basado en el e-mail tándem desarrollado en el Colegio Dulce Nombre de Jesús de Oviedo (Asturias) con alumnos pertenecientes al Programa de Diversificación Curricular de 4º de E.S.O., durante los cursos académicos 2003-2004 y 2004-2005 con un triple objetivo: mejorar las producciones escritas del alumnado en la L2 (inglés), fomentar el trabajo en colaboración con hablantes nativos y favorecer la autonomía del alumnado participante utilizando las TIC. Los resultados obtenidos parecen mostrar que el uso de esta metodología ha sido beneficioso para la mayoría de los estudiantes que tomaron parte en el estudio.

Palabras clave: e-mail tándem, dificultades de aprendizaje, autonomía y comunicación intercultural.

1. INTRODUCCIÓN

Para poder realizar una primera aproximación a la metodología tándem debemos tener en cuenta la siguiente definición del concepto de autonomía: "to take charge of one's own learning" (Holec, 1981), puesto que fue el punto de partida para que en los años 80, comenzase a desarrollarse este modelo que considera fundamental para el aprendizaje de la lengua extranjera la comunicación auténtica entre dos personas con lenguas maternas diferentes que tienen como objetivo ser capaces de expresarse y afianzar sus conocimientos en la lengua materna del compañero.

El tándem es un modelo de aprendizaje en pareja, puesto que la colaboración entre individuos con un interés común (aprender la lengua del compañero) les permite establecer un equilibrio entre el esfuerzo que les supone ayudar al compañero y el beneficio que obtienen en su propio proceso de aprendizaje. Ambos miembros de la pareja se enfrentan a un proceso de toma de decisiones continuo sobre su manera de aprender una lengua extranjera gracias a la relación que se establece con el compañero. Este hecho constituye una condición óptima para ser más independiente en el aprendizaje siendo éste un paso necesario para llegar a ser un aprendiz más autónomo.

Este modelo de aprendizaje en tándem se basa en dos principios fundamentales: autonomía y reciprocidad. El principio de reciprocidad implica "learning by exchange" (Brammerts, 2003), ya que ambos discentes tienen como objetivo aprender la lengua materna del otro miembro de la pareja tándem. Para ello, cada uno de ellos aporta los conocimientos de su lengua y cultura que, a su vez, son los que su compañero desea adquirir, así como el compromiso de ayuda mutua en el aprendizaje de lengua extranjera.

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

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

Estos dos principios están directamente relacionados con las teorías sobre la autonomía en el aprendizaje de una lengua (Little, 1991; Benson, 1997 y Nunan, 1999), entendida como colaboración entre individuos para mejorar su competencia lingüística en la lengua meta, a partir de la premisa de que el aprendizaje es significativo cuando hay una relación directa entre las estructuras que se aprenden y el uso que tienen en su contexto comunicativo. Asimismo, la metodología tándem se encuentra estrechamente ligada a dos términos muy significativos en la literatura sobre autonomía como son: el *aprendizaje cooperativo* entre dos personas que tienen un interés común, en este caso, mejorar la competencia lingüística en la lengua meta y con la *negociación* entre los compañeros tándem sobre la forma de afrontar las tareas que se les encomienden (Esch, 1997; Benson, 1997; Little, 1999 y Nunan, 1999).

En los años 90, se produce un cambio significativo en la enseñanza de lenguas extranjeras gracias al auge de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su incorporación progresiva a la práctica docente y más concretamente al aula de idiomas. Así, en diversas universidades europeas, americanas e incluso asiáticas, se ponen en marcha los centros de autoaprendizaje (*self-access centres*). Su función principal (Pemberton y otros, 1996; Benson y Voller, 1997 y Benson y Toogood, 2002) es proporcionar a los alumnos aulas de idiomas dotadas de equipos informáticos con conexión a internet, medios audiovisuales y materiales impresos con horarios flexibles, de tal forma que el alumnado pueda acudir a ellos cuando lo estime conveniente y necesario. Este tipo de organización del aula de idiomas pretende que los aprendices sean capaces de ir utilizando los distintos soportes que se les presentan de acuerdo con sus necesidades pedagógicas y contando con la figura del profesor/facilitador como apoyo y ayuda en caso de dificultad (Voller, 1997).

Desde la creación de los primeros centros de autoaprendizaje, Little (1998) intenta definir el potencial del uso las TIC en el aula de idiomas. Según su criterio, las tecnologías multimedia muestran dos implicaciones fundamentales para el aprendizaje de lenguas. En primer lugar, la aparición de un gran número de textos que los aprendices tienen que manejar para poder interactuar con la lengua y la cultura meta que, a su vez, se convierten en fuentes de información lingüística muy útiles para el aprendizaje. En segundo lugar, dada la rapidez de expansión de la comunicación multimedia, las TIC se convierten en fuentes de información y canales de comunicación que el hablante de una lengua extranjera debe conocer y ser capaz de manejar. Por ello, Little (1998) sostiene que la tecnología multimedia permite a sus usuarios, en este caso los aprendices de lenguas, analizar su proceso de aprendizaje, entrar en contacto con textos de diferente procedencia y conectar el aula de idiomas con la realidad del mundo. El grado de importancia que se debe conceder a cada uno de estas tres funciones de las TIC ha de adecuarse

a los objetivos que se establezcan en el currículo, teniendo siempre en cuenta las características del alumnado al que se dirige.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el e-mail (correo electrónico) se convierte en una herramienta cognitiva que puede resultar útil en el aprendizaje de lenguas para fomentar la autonomía de los aprendices (Belisle, 1996; Gonglewski y otros, 2001 y Wolf, 2001) y favorecer el desarrollo de las destrezas de expresión escrita y acercar la realidad de la lengua extranjera al aprendiz ya que éste entra en contacto directo con hablantes de la lengua que se propone aprender. (Little, 1998 y Ramazani, 1994).

La metodología tándem no es ajena al fenómeno multimedia. Por esta razón, en el curso académico 1993-1994, gracias al programa Lingua subvencionado por la Unión Europea, se crea el *International E-mail Tandem Network* (Brammerts y Little, 1996; Álvarez y otros, 1996) para, así, establecer una red de comunicación en tándem entre instituciones universitarias de más de diez países europeos. Este proyecto Lingua tuvo una duración de tres años (1994-1996), dada su buena acogida entre el alumnado y los resultados positivos de la experiencia, los miembros del *E-mail Tandem Network* decidieron embarcarse en nuevos proyectos con la ayuda de la Unión Europea, con el propósito de potenciar el uso de las TIC en el tándem. Así, surgió *Telematics for Autonomous and Intercultural Tandem Learning* desarrollado entre los años 1996 y 1999.

A partir de este programa surgen diversas iniciativas apoyadas por la Unión Europea que culminaron un año antes de su finalización con el proyecto *Tandem Language Learning Partnerships for Schools* llevado a cabo en cinco países europeos (Inglaterra, Francia, Alemania, Italia y España) con una duración de dos años. Este proyecto, al igual que los dos anteriores, fue financiado por la Unión Europea a través del programa Lingua D. Dado el éxito de estas dos aplicaciones didácticas del e-mail tándem y la excelente oportunidad que ofrecen el uso de las TIC en el aula, se sientan las bases para la creación del *Tandem Schule* (traducción alemana del nombre del proyecto) cuyo objetivo es mostrar al alumnado no universitario los beneficios del trabajo en tándem, utilizando las TIC como vehículo de transmisión de las actividades elaboradas por los aprendices. Además, pretende ofrecer sugerencias para la integración del cualquier modalidad de tándem, ya sea presencial o telemática, dentro del currículo. Por otro lado, propugna la elaboración de materiales para desarrollar las destrezas del alumnado con el objetivo de que puedan llegar a ser aprendices más autónomos. Por último, ofrece asesoramiento en el desempeño de las tareas tándem. Entre los logros del *Tandem Schule* se encuentra la puesta en marcha de la Agencia Tándem (*Tandem Agency*) que forma parte del *International E-mail Tandem Network* y tiene su sede en la Ruhr-Universität de Bochum. A través de ella se facilita la búsqueda y emparejamiento de las instituciones educativas que quieran establecer una asociación que busque potenciar el uso del e-mail tándem en su alumnado.

El e-mail tándem, al igual que el tándem presencial, permite a escolares, estudiantes universitarios o profesionales de cualquier campo establecer contacto con individuos que son hablantes nativos de la lengua que quieren aprender y que, a su vez, están interesados en mejorar su competencia comunicativa en la lengua materna de su compañero tándem, aprender sobre aspectos relacionados con la cultura meta y beneficiarse de sus conocimientos y experiencia (Brammerts, 2003). A diferencia del tándem presencial donde la comunicación entre los aprendices es directa y

fundamentalmente oral, por medio del e-mail tándem se establece una comunicación asíncrona basada en la comunicación escrita. Se trata de una comunicación asíncrona porque: "the writing and the receipt of messages are separated in time (Brammerts y Calvert, 2003). En consecuencia, los miembros de la pareja no se pueden ayudar de forma inmediata como ocurre en el tándem presencial.

Este tipo de comunicación, posee una serie de ventajas para los alumnos, puesto que los mensajes se encuentran accesibles para los aprendices y pueden ser releídos y utilizados con distintos fines tantas veces como el aprendiz considere necesario. Además, los aprendices tienen más tiempo para elaborar sus textos y pueden recurrir a otras fuentes de información siempre que lo estimen necesario y conveniente. Sin embargo, la comunicación asíncrona plantea una serie de inconvenientes que deben ser tenidos en cuenta para que no se vea afectado negativamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En primer lugar, tal como se señala en la definición de Brammerts y Calvert mencionada con anterioridad, no se produce una comunicación inmediata entre los miembros de la pareja, por consiguiente: "the primacy of the one-to-one relationship is less evident" (Brammerts, 2003). Esta dificultad se puede solventar combinando el e-mail tándem con otros recursos multimedia en los que la comunicación sea más directa (videoconferencia, chat, teléfono....). Por otro lado, el alumno, al tener fácil acceso a una copia de lo escrito por su compañero, puede sentirse en la obligación de corregir todos los errores que aparezcan en el texto, lo que puede provocar una reacción de desconfianza en su compañero, que le coaccione a la hora de redactar textos en el futuro por temor a cometer demasiados errores. Para evitar esta situación, el profesor debe aconsejar al alumno sobre qué aspectos debe corregir y aquéllos en los que debe ser más flexible.

Este modelo de aprendizaje de lenguas se sustenta en los dos principios del tándem presencial: reciprocidad y autonomía, a los que se aludió al comienzo de este artículo. Con el objetivo de extraer el mayor beneficio de la experiencia se deben utilizar ambas lenguas en cada e-mail, siendo la situación ideal cuando el alumno escribe la mitad del mensaje en cada una de las lenguas. Esta situación le lleva a reflexionar sobre su lengua materna para responder a las demandas de su compañero y también sobre la lengua meta cuando se expresa en la lengua extranjera para mostrar sus inquietudes, dudas o deseos de adquirir nuevos conocimientos sobre el entorno sociocultural del país extranjero. Con este proceso de reflexión continua, el aprendiz va tomando control de su aprendizaje y se va haciendo cada vez más autónomo, puesto que la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje es una condición indispensable para el desarrollo de la autonomía del alumnado.

En lo que respecta a los objetivos didácticos, el e-mail tándem establece los mismos que el tándem presencial: capacidad para comunicarse en la lengua meta que es la lengua nativa del compañero (comunicación intercultural), capacidad para desenvolverse de forma apropiada en un contexto cultural distinto al materno y capacidad para colaborar con el compañero con el objeto de conseguir alcanzar las metas propuestas (Brammerts, 2003). Los aprendices que se propongan alcanzar estos logros, han de tener siempre al compañero como modelo, puesto que el input que éste le proporcione a través del e-mail que le envíe, será el texto que tomará como base principal de su aprendizaje. Además, toda la información, así como las explicaciones, aclaraciones y correcciones que le remita por correo

electrónico, le servirán para reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje, para, así, ir comportándose como un aprendiz cada vez más autónomo.

2. OBJETIVOS

Se establecieron tres objetivos en la investigación:

1. Constatar si el e-mail tándem ha propiciado una mejora en las producciones escritas de los informantes en la L2.
2. Comprobar si los grupos de discentes analizados cumplen con la definición del principio de reciprocidad.
3. Verificar si los grupos cumplen con las exigencias del principio de autonomía, y, por tanto, se puede afirmar que son más autónomos en su proceso de aprendizaje.

2.1. Instrumentos para medir la consecución del objetivo 1

Se considera que el alumno ha alcanzado el objetivo si consigue mejorar sus producciones en lengua inglesa y sus textos muestran:

- a) Adecuación léxica al tema propuesto, es decir, uso de términos aprendidos durante el trabajo realizado con el compañero.
- b) Uso correcto de los tiempos verbales trabajados durante el periodo que se evalúa.
- c) Colocación adecuada de los adjetivos y los adverbios dentro de la oración.
- d) Conocimiento de la cultura inglesa en el citado tema comparada con la cultura propia.

Estos cuatro aspectos se miden a partir de dos pruebas objetivas realizadas en la última parte del primer trimestre (finales de noviembre de 2003/diciembre 2004) y a finales del tercer trimestre (finales de mayo de 2004/mayo 2005). Finalmente, se les entrega un cuestionario sobre la actividad, con preguntas específicas sobre temas abordados durante el proyecto con el objetivo de que los alumnos respondan, con la ayuda de la información remitida por sus parejas tándem, empleando la lengua inglesa.

2.2. Instrumentos para medir la consecución del objetivo 2

El segundo objetivo pretende analizar si los aprendices se ajustan o no al principio de reciprocidad. Por este motivo, se pretende que en los e-mails los alumnos utilicen por igual la lengua nativa y la lengua meta, puesto que sus textos se convierten en el modelo del que su compañero debe aprender. Por otro lado, en cada e-mail se ha de intentar aplicar los conocimientos que se van adquiriendo de la lengua meta siendo necesario escribir una parte del texto en la citada lengua, por lo que lo ideal sería que se elaborase el 50% de cada mensaje en cada una de las lenguas objeto de estudio (Brammerts y Calvert, 2003).

Otra de las características de este principio, se fundamenta en el aprendizaje a partir de las correcciones entre los miembros de la pareja. Por esta razón, se analizará si los participantes realizan correcciones, y en su caso, cómo presentan esas correcciones a su pareja tándem. En caso de no realizarlas se examinará, también, si hay persistencia en el error lo que podría inducir a una adquisición inadecuada e imprecisa de la lengua meta.

2.3. Instrumentos para medir la consecución del objetivo 3

Para medir el grado de consecución del citado principio, se partirá de las metas que se marcaron cada uno de los alumnos de los grupos de Diversificación al comienzo del curso en el convenio de autoaprendizaje con el objeto de comprobar si al final de la experiencia alcanzan las metas que se habían propuesto en un principio.

El segundo indicador que se emplea para medir el grado de autonomía de los discentes tiene su fundamento en el diario en el que los aprendices deben incluir todos aquellos aspectos que consideran importantes en cada uno de los mensajes que reciben de sus compañeros.

3. METODOLOGÍA

3.1. Características de los informantes

Partiendo de la definición de dificultad de aprendizaje (DA) propuesta por *The National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)*, se pueden extraer cinco conclusiones. En primer lugar, las DA son heterogéneas, intra y entre individuos, puesto que "las diferencias intraindividuales, implican perfiles variados de aprendizaje y cambios a través del ciclo vital. [...] Las diferencias interindividuales suponen manifestaciones distintas de las DA para diferentes sujetos, es decir, variabilidad a lo largo del tiempo" (Miranda y otros, 2000).

En segundo lugar, las dificultades se dan en habilidades como el lenguaje hablado, escrito, el razonamiento y las habilidades matemáticas. Tales dificultades se hacen evidentes cuando con niveles apropiados de esfuerzo el individuo no progresa razonablemente, teniendo la instrucción educativa oportuna y teniendo en cuenta que todos los individuos aprenden con un ritmo diferente y con distinto esfuerzo. Por otro lado, las DA son intrínsecas al individuo y no desaparecen con el tiempo, si bien pueden variar en su expresión y severidad en diferentes períodos de la vida. Las DA pueden, a su vez, ocurrir conjuntamente con otras deficiencias que, en sí mismas, no constituyen una dificultad para el aprendizaje (por ejemplo dificultades de conducta). Por último, no están causadas por influencias extrínsecas.

Los 16 informantes son alumnos con dificultades de aprendizaje a lo largo de la Enseñanza Secundaria e incluso algunos de ellos presentan problemas significativos desde la Educación Primaria. Están escolarizados en 4º de E.S.O. durante los años académicos 2003-2004 y 2004-2005. Todos ellos presentan problemas de comprensión, expresión escrita, razonamiento, falta de hábito de estudio y esfuerzo, que son más acusados en seis de ellos. En otros cinco casos se trata de alumnos que, además de sus DA, habían tenido conductas contrarias a las normas de convivencia del centro con anterioridad al inicio del estudio y, finalmente, hay un caso con problemas psicológicos serios que influyen en su rendimiento y comportamiento.

Teniendo presente sus DA a lo largo de su trayectoria académica, se observa que ocho de ellos han repetido dos veces durante la E. S. O., siete han repetido un curso en educación primaria y uno de secundaria, mientras que la persona restante ha repetido una sola vez en toda su escolarización pero presenta problemas serios de conducta. Se eliminó a un informante de los dieciséis que comenzaron el estudio por no cumplir con todos los requisitos que se detallarán en el apartado 3.2.

Una vez se estudió el historial académico de cada uno de los estudiantes y agotadas todas las vías dentro del grupo ordinario, es decir aplicación de contenidos mínimos en su proceso de evaluación, apoyos curriculares fuera del aula, etc., y habiéndolos sometido a diferentes pruebas para medir el grado de

sus DA, el equipo docente asesorado por el Departamento de Orientación opta por incorporarlos en el Programa de Diversificación Curricular. Este programa es una medida de atención a la diversidad que radica en el Art. 23 de la Ley Orgánica 1/1.990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y que está regulado específicamente en la Resolución de 12 de abril de 1996 (BOE de 3 de mayo) en la que se regulan dichos Programas de Diversificación. La permanencia de los alumnos en el programa se recomienda que sea de dos años (3º y 4º de E.S.O.), salvo que por decisión del Equipo Docente se considere oportuno incorporar algún alumno durante el segundo año del programa. Todos los alumnos se encontraban en el segundo año del Programa, salvo uno que se incorporó en 4º de E. S. O..

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

3.2. Investigación-acción

Partiendo de las acepciones del término investigación-acción de Latorre y Wallace, entendida como “la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio” (Latorre, 2003) y “systematically collecting data on your everyday practice and analysing it in order to come to some decisions about what your future practice should be” (Wallace, 1998), desde el curso académico 2001-2002, en el colegio Dulce Nombre de Jesús (Dominicas de la Anunciata) de Oviedo se viene trabajando en un proyecto basado en el e-mail tándem, que desde sus orígenes se propuso ser el modelo básico para la enseñanza del inglés en el Programa de Diversificación Curricular en cuarto de la E.S.O..

El primer objetivo del proyecto fue intentar una mejora en la motivación y en los resultados académicos del alumnado perteneciente al grupo de Diversificación, cuyas peculiaridades se apuntaron en el apartado anterior, a través de una metodología que les resultase novedosa y les permitiese trabajar de forma más autónoma e independiente de sus profesores.

Con el objeto de conseguir un centro con el que poder llevar a cabo la experiencia, se recurrió a la Agencia Tándem: (tandem@slf.ruhr-uni-bochum.de) quien de acuerdo con las características de los alumnos, teniendo en cuenta su nivel de conocimiento de la lengua meta, el grupo de edad al que pertenecen y la similitud en cuanto a los objetivos entre los dos centros, nos

asoció con *Lancing College* un colegio privado y a su vez internado que está situado en West Sussex (Inglaterra) donde se estudia español como lengua extranjera.

Una vez razonados y clarificados los objetivos, la segunda fase del proceso implica su planificación tomando como punto de partida la definición de las características principales del mismo. En primer lugar se trata de una investigación *participativa* (Latorre, 2003) dado que el investigador trabaja con la intención de mejorar su propia práctica y sigue una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Además de ser una investigación *aplicada* porque "se enfoca sobre la aplicación inmediata, no al desarrollo de la teoría. Sitúa el énfasis en la resolución de un problema concreto, aquí y ahora, en una situación localizada" por lo que "su propósito consiste en mejorar las acciones educativas y, al mismo tiempo, a quienes las llevan a cabo" (Pérez, 1999). Es eminentemente *práctica* por ser el profesor quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto.

Por último, se plantea una investigación *crítica* por ser un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio que pretende construir y formular alternativas de acción con el objeto de mejorar la práctica de forma sistemática, realizando cambios en las condiciones en las que ésta tiene lugar, con el propósito de una mejora deseable y un desarrollo futuro efectivo.

La tercera fase en el ciclo de la investigación-acción se centra en la observación y recogida de evidencias que justifiquen las actuaciones, las explicaciones y las conclusiones a las que llegue el investigador tras el periodo de reflexión sobre la acción puesta en práctica. El profesor/investigador puede posicionarse de dos maneras ante la observación (McKernan, 1999 y Latorre, 2003). Por un lado, puede tomar parte activa en el proceso como un miembro más del grupo (observación participante) o bien puede observar las actividades sin implicarse directamente en ellas (observación no participante). En el estudio se optó por el modelo de observación no participante para centrarse en las conductas tomadas por los informantes en el desarrollo de la acción sin interferir en la secuencia natural de los acontecimientos.

En lo que respecta a la elección de la metodología más adecuada para la recogida de los datos se opta por las pruebas objetivas, los cuestionarios y la observación sistemática. Se realizaron dos pruebas objetivas, la primera al finalizar el primer trimestre (noviembre 2003/diciembre 2004) y la segunda al final del periodo de observación (mayo 2004/mayo 2005) con ellas se intentó medir el progreso de los alumnos a la hora de elaborar textos escritos en lengua inglesa a partir de la información facilitada por su pareja tándem.

En cuanto al uso del cuestionario, los informantes respondieron a dos (al principio y al final del estudio). Con el primer cuestionario se intentó establecer un Convenio de Autoaprendizaje entre profesor y alumnado con el fin de que los aprendices se comprometieran a realizar las tareas con seriedad facilitando la información que sus compañeros les requiriesen y fijando unos objetivos en su proceso de aprendizaje. Para la elaboración del mismo se optó por un modelo basado en preguntas abiertas, de tal manera que los alumnos pudiesen expresar libremente sus pensamientos y objetivos durante el intercambio de e-mails con sus compañeros ingleses. Asimismo se tuvieron en cuenta las sugerencias de Dam (1995) para un grupo de estudiantes daneses y en el modelo aplicado a la metodología tándem propuesto por Walter (2003) que destaca la importancia de la organización del trabajo y fijación de objetivos por parte del alumno. Se les administra en grupo, con lo que los

alumnos lo rellenan durante una hora de clase. Asimismo, se les ofrece la posibilidad de conservar una copia pero prefieren que ésta obre en poder del docente y puedan recurrir a ella cuando lo estimen oportuno. En un principio el Convenio había sido fijado para un trimestre, pero por razones de tiempo se utilizó durante todo el año académico.

El segundo cuestionario fue cumplimentado al final de cada curso escolar, pretendía recoger sus impresiones sobre la experiencia y, al mismo tiempo se les pedía información concreta sobre los conocimientos que fueron adquiriendo a lo largo del año, siendo necesario que fuese respondido en inglés. Se optó por incluir una combinación de preguntas en las que los alumnos pudiesen expresarse libremente, al tiempo que el investigador pudiera extraer conclusiones tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo. El cuestionario se cuelga en la intranet del colegio para que los informantes lo rellenen durante la hora de clase que se dedicaba a la elaboración de los correos electrónicos, debiendo guardarlo en la carpeta de su grupo/clase para que el profesor los recoja una vez sean cumplimentados.

Para llevar cabo una observación sistemática del trabajo del alumnado se tuvieron en cuenta los e-mails enviados a la pareja tándem en tres momentos puntuales del estudio, al comienzo (octubre), en el medio (diciembre/enero) y al final (mayo). Juntamente con los mensajes elaborados, se pidió a los participantes la elaboración de un diario que recogiera sus reflexiones y experiencias personales durante el proceso. Esta técnica se emplea con frecuencia en el campo del aprendizaje autónomo por ser una herramienta útil en el proceso de auto-evaluación ya que pone de manifiesto las variables afectivas, sociales y cognitivas que influyen en el proceso de aprendizaje (Oxford y otros, 1996). Asimismo, las autoras citadas consideran los diarios como fuentes de información muy útiles para el investigador porque le permiten extraer dos tipos de conclusiones: analíticas y globales. Desde el punto de vista analítico permite: "do qualitative calculations of strategies cited by each learner and which does not usually say much about the emotional or social situation" (Oxford y otros, 1996). A nivel global, le permite extraer conclusiones cualitativas sobre el uso de las estrategias en relación con el contexto social, actitudinal, emocional y motivacional de los discentes.

Sin embargo los diarios, no pueden ser la única fuente de información puesto que: "diary studies face problems in terms of external validity, critics of the method ask how conclusions base on data from a single subject can be extrapolated to other language learners" (Nunan, 1992). Por esta razón se incluyeron como un indicador más, junto con las pruebas objetivas, los correos electrónicos elaborados durante el curso y los cuestionarios, con la intención de que la investigación se ajustase más a los principios de validez y fiabilidad de los estudios cualitativos a través de la triangulación de *tiempo* con la recogida de datos al principio, en el medio y al final del proceso a través de los instrumentos citados con anterioridad.

4. RESULTADOS

Al analizar el grado de consecución de los objetivos en la primera prueba, se constata que los alumnos que tomaron parte en el estudio durante el curso académico 2003-2004 (grupo 1) lograron unos resultados mejores que los alcanzados por sus compañeros durante el curso académico 2004-2005 (grupo 2). Así, el 66,7% responde a la pregunta planteada con corrección, mientras que en el segundo año del estudio únicamente el 33,33% del alumnado responde adecuadamente.

En lo que respecta a la segunda prueba, se produce la situación inversa, puesto que los informantes del grupo 2 manifiestan una mejora alcanzando el 50%, mientras que sus compañeros del grupo 1 sufren un retroceso pasando del 66,7% al 33,3%, al tiempo que se produce una mejoría en los textos redactados, aunque algunos cometan incorrecciones léxicas o gramaticales. En el cuestionario de evaluación, ambos grupos manifiestan un retroceso con respecto a las dos pruebas anteriores con índices porcentuales que oscilan entre el 22,22% (grupo 1) y el 33,33% (grupo 2)

Si analizamos en conjunto las tres pruebas utilizadas para medir el primer objetivo experimental del estudio, se puede concluir que los miembros del grupo dos parecen tener una trayectoria ascendente con lo que su rendimiento mejora en la medida que avanza el estudio mientras que sus compañeros del grupo 1 presentan la tendencia opuesta.

Para intentar ahondar en las posibles causas que hacen que los discentes obtengan estos resultados es preciso recurrir al concepto de motivación, poniendo énfasis en dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca (Ur, 1996). La motivación intrínseca está relacionada con la necesidad que tiene el discente de involucrarse en su propio proceso de aprendizaje, así como el atractivo que plantee la actividad para el alumnado, mientras que la motivación extrínseca depende de factores externos como la capacidad que tenga el profesorado para suscitar en sus discípulos el interés por la lengua extranjera o cualquier otro incentivo que pueda influir en el aprendiz, por ejemplo la calificación final del trimestre. Van Els y otros (1977) asocian la motivación intrínseca con el éxito a largo plazo y la motivación extrínseca con el éxito a corto plazo.

Teniendo en cuenta las características del alumnado participante, en un primer momento, los alumnos del grupo 1 se sienten atraídos por la tarea, ya que les resulta novedosa el entrar en contacto directo con alumnos de su misma edad que, a su vez, son hablantes nativos de la lengua que aprenden (motivación extrínseca) pero a medida que consideran las actividades como una parte más de la asignatura se convierte en rutina y, con ello, su interés disminuye y los resultados empeoran con lo que no son capaces de motivarse intrínsecamente. Esta argumentación, se sustenta además con su propia respuesta a la pregunta del cuestionario de evaluación "*What effect has the e-tandem had on your motivation to learn English?*" a la que tres alumnos no responden, dos afirman que no les motivó mucho, dos que les ayudó a comunicarse en inglés y dos que les motivó bastante. Estos dos últimos discentes resultan ser los informantes que mantienen un buen rendimiento durante todo el estudio y que son los únicos miembros del grupo 1 que se podría afirmar que están motivados intrínseca y extrínsecamente. En cambio, los alumnos del grupo 2 están motivados tanto extrínsecamente, por las características de las actividades a realizar, como intrínsecamente como ellos reconocen en el cuestionario, ya que cinco consideran que su motivación ha mejorado y tan sólo un alumno no se muestra más motivado porque reconoce que el inglés no le gustaba y sigue sin gustarle. Estos datos parecen

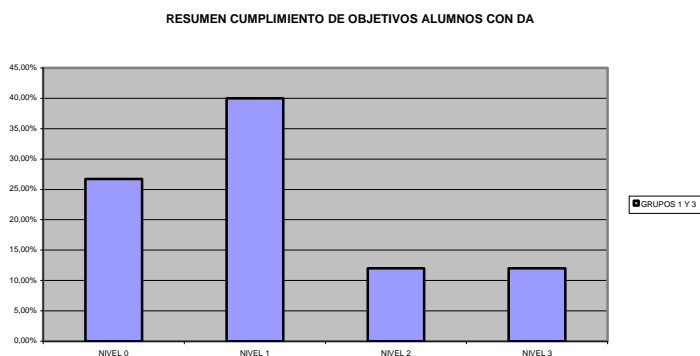
demostrar que existe una correlación entre el grado de motivación y la mejora en las producciones escritas en la L2, puesto que un alumno intrínscamente y extrínscamente motivado obtiene mejores resultados que otro que sólo esté extrínscamente motivado.

En lo que respecta al segundo objetivo, se puede señalar que no hay grandes diferencias en el grado de consecución del primer indicador del objetivo, puesto que la mayoría de los alumnos (93,33%) hacen uso de la lengua materna y la lengua meta en la interacción, con la excepción del último correo electrónico analizado donde se produce un retroceso hasta el 44,44% en el grupo 1. Sin embargo, si consideramos el rendimiento global de los dos grupos se puede afirmar que la mayoría de los alumnos participantes en el estudio son un modelo de aprendizaje para su compañero, puesto que emplean su lengua nativa y la lengua meta en la misma proporción en su comunicación multimedia.

En el segundo indicador del objetivo (correcciones del mensaje del compañero) se advierte un descenso gradual a lo largo del estudio, puesto que al comienzo del mismo todos los participantes corrigen los errores de sus compañeros. En el punto intermedio del estudio se produce un descenso en las correcciones al mensaje de la pareja, puesto que los alumnos omiten cualquier alusión a las incorrecciones del compañero. Esta situación se mantiene sin variaciones en el último texto tomado como referencia. Considerando todos los indicadores abordados en este epígrafe se puede señalar que, por un lado, la mayoría de los discentes son capaces de redactar textos utilizando las dos lenguas con lo que se cumple la primera parte del principio de reciprocidad, pero, no realizan correcciones a los mensajes de sus parejas si exceptuamos el primer correo electrónico analizado.

En lo que respecta al tercer objetivo, parece que la mayoría de los alumnos han adquirido un grado de autonomía y control en el proceso de aprendizaje del inglés gracias al e-mail tándem. Tomando como instrumento de medición el modelo propuesto por Huttunen (1993) representado en el gráfico 1, se puede señalar que gracias al convenio de autoaprendizaje la mayor parte de los alumnos han sido capaces de cumplir con sus objetivos de aprendizaje puesto que salvo cuatro de ellos (26,7%), el resto de sus miembros se sitúa dentro de alguno de los tres niveles propuestos por la autora citada.

Gráfico 1



Desde el punto de vista de la participación del alumnado en el trabajo del aula ha quedado patente que todos los discentes se han implicado de forma activa en la elaboración de sus tareas llegando hasta el nivel dos en la escala de Huttunen. La situación sufre variaciones cuando se analiza el nivel de

independencia que ha adquirido cada uno de los participantes en la elaboración de sus actividades con la pareja tándem, puesto que todos los participantes consiguen ser aprendices autónomos, el 53,33% progresan hasta el nivel 2 mientras que los siete restantes avanzan hasta el nivel 1.

Por último, se constatan diferencias a la hora de la evaluación de la experiencia basada en el e-mail tándem. Los participantes que elaboraron diario se muestran más reflexivos a la hora de la autoevaluación de la experiencia y son capaces de justificar la nota que otorgan a la experiencia del e-mail tándem. Por tanto, parece que se cumple la hipótesis planteada en los objetivos de este estudio, según la cual los alumnos que han registrado sus aprendizajes en el diario muestran una mayor capacidad de reflexión que les permite justificar sus respuestas y con ello ser más autónomos y poseer un mayor grado de control sobre su proceso de instrucción formal. Se produce una situación similar, tal como se apuntó con anterioridad, al analizar las opiniones de los participantes con referencia a si se sienten más autónomos que al empezar el proyecto basado en el e-mail tándem.

En conclusión, se podría afirmar que la mayoría del alumnado participante ha mostrado ser más autónomo en su aprendizaje gracias al e-mail tándem, poniéndose de manifiesto que los discentes que registraron su proceso de instrucción a través del diario tienen una capacidad de reflexión y un control sobre su aprendizaje superior al del resto del alumnado que tomó parte en el estudio.

5. CONCLUSIONES

Considerando globalmente el trabajo de los informantes se constata que once de ellos han logrado cumplir con los objetivos de partida con lo que el e-mail tándem parece ser una herramienta útil para ser empleada con alumnos que tienen dificultades de aprendizaje con el objeto de mejorar sus producciones en la lengua meta y fomentar el aprendizaje autónomo.

Dichos resultados nos animan a seguir trabajando en la línea marcada en esta investigación, insistiendo en la importancia del tratamiento del error como parte del proceso de aprendizaje de la lengua meta a través de pautas metodológicas y ejemplos del trabajo recogido durante la investigación descrita en este artículo. Con ello se pretende que el alumnado llegue a asimilar que el error forma parte del proceso de adquisición de una L2 y las correcciones permitirán que la experiencia sea más provechosa. Por otro lado, se continuará insistiendo en la importancia del diario no como instrumento en el que se anoten los fallos cometidos por el otro miembro de la pareja, sino como un elemento clave en la reflexión sobre el proceso de aprendizaje que les permitirá ir adquiriendo un control sobre el mismo y con ello llegar a ser aprendices autónomos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELISLE, R. (1996). "E-mail activities in the ESL writing class". *The Internet TESL Journal*, Vol. II, nº12, December 1996 (<http://iteslj.org/indexPrev96.html> (27/12/2007)).

- BENSON, P., y VOLLER, P. (Eds.) (1997). *Autonomy and independence in language learning*. Londres: Longman.
- BENSON, P., y TOOGOOD, S. (Eds.) (2002). *Learner autonomy 7: Challenges to research and practice*. Dublín: Authentik.
- BRAMMERTS, H. (2003). "Autonomous language learning in tandem: The development of a concept", en LEWIS, T. y WALKER, L. (Eds.) (2003). *Autonomous language learning in tandem*, 27-36. Sheffield: Academy Electronic Publications.
- BRAMMERTS, H., y CALVERT, M. (2003). "Learning by communicating in tandem", en LEWIS, T. Y WALKER, L. (Eds.) *Autonomous language learning in tandem*, 45-59. Sheffield: Academy Electronic Publications.
- DAM, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublín: Authentik.
- ESCH, E. (1997). "Learner training for autonomous language learning", en BENSON, P. Y VOLLER, P. (Eds.) (1997). *Autonomy and independence in language learning*, 164-175. Londres: Longman.
- GONGLEWSKI, M. MELONI, CH Y BRANT, J. (2001). "Using e-mail in foreign language Teaching: Rationale and suggestions". *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, Nº3, March 2001 (<http://iteslj.org/Techniques/Meloni-Email.html> (26/12/2007)).
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- HUTTUNEN, I. (1993). "Towards learner autonomy in a school context", en HOLEC, H. (Eds.) (1993). *Autonomy and self-directed language learning: Present fields of application. Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d' application actuels*, 31-40. Alemania: Council of Europe Press.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LEWIS, T. y WALKER, L. (Eds.) (2003). *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield: Academy Electronic Publications.
- LITTLE, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublín: Authentik.
- LITTLE, D. (1998). *Technologies, media and foreign language learning*. Dublín: Authentik.
- LITTLE, D. (1999). "Developing learner autonomy in the foreign language classroom: A social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles". *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, nº28 P, 77-88.
- MCKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- MIRANDA, A. et al. (2000). *Evolución e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- NUNAN, D. (1992). *Research methods in language teaching*. Cambridge: CUP.
- NUNAN, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- OXFORD, R. L. et al. (1996). "Telling their stories: Language students use diaries and recollections", en OXFORD, R. L. et al. (Eds.). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*, 19-34. Honolulu: University of Hawaii Press Second Language Teaching and Curriculum Center.
- PEMBERTON, R. et al. (Eds.) (1996). *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- PÉREZ, M. G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- RAMAZANI, J. (1994). "Student writing by e-mail: Connecting classmates, texts, instructors", en

http://trc.virginia.edu/Publications/Teaching_Concerns/Fall_1994/TC_Fall_1994_Ramazani.htm (26/12/2007).

UR, P. (1996). *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge: CUP.

VAN ELS, T. Et al. (1997). *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. Londres: Edward Arnold.

WALLACE, M. J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: CUP.

WOLFF, D. (2001). "The use of e-mail in foreign language teaching", en <http://www.insa-lyon.fr/departments/CDRL/use.html> (26/12/2007).