



FACULTAD DE FILOLOGÍA

**DOBLE GRADO EN LENGUA Y LITERATURA  
ALEMANAS Y EDUCACIÓN PRIMARIA**

TRABAJO DE FIN DE GRADO

CURSO 2017/2018

**TÍTULO:** El tándem online vía Skype como respuesta pedagógica para mejorar la competencia oral en alemán y en español

**AUTORA:** Guadalupe Rodríguez Liñán

Fecha:

VºBº del Tutor:

Firma:

Firma:

## **Agradecimientos**

Contando con el permiso de los alumnos para publicar su identidad, me gustaría dar las gracias a Alberto Sánchez Berbegal, Rocío del Carmen Blanca Hernández, Víctor Carrión Padilla, Lourdes Benítez Galán, Linda Denker, Laura Freiboth, Maria Wilhelm y Jessica Krenzer por haber colaborado en este Trabajo de Fin de Grado. También me gustaría mencionar a mi familia y amigos por haber estado siempre presente durante el camino y haberme apoyado. Por último, agradezco a mi tutora, Cristina Martínez Fraile, por su esfuerzo y dedicación en este proyecto.

# Índice

<b>1. Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Estado de la cuestión .....</b>	<b>4</b>
2.1 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) .....	4
2.2 Métodos de aprendizaje .....	5
2.3 Teorías del conocimiento.....	7
2.4 Las nuevas tecnologías en el aprendizaje de una lengua extranjera .....	10
2.4.1 El tándem online: una combinación entre las metodologías activas y las TIC.....	12
2.5 Proyectos anteriores.....	14
<b>3. Propuesta pedagógica de tándem online vía Skype .....</b>	<b>16</b>
<b>4. Resultados.....</b>	<b>19</b>
<b>5. Conclusiones.....</b>	<b>24</b>
<b>6. Bibliografía.....</b>	<b>25</b>
 <b>ANEXOS</b>	

## 1. Introducción

Factores como el elevado número de alumnos, la falta de recursos, los componentes emocionales, como la vergüenza y el estrés, y las situaciones comunicativas estandarizadas que nos sitúan en contextos irreales, entre otros (Rabéa 2010: 9), unidos a la metodología tradicional empleada, hacen que en las aulas persista el problema latente sobre cómo reforzar la competencia oral en el ámbito de las lenguas extranjeras. Vez y Martínez (2004: 386) en su artículo “La deficiente competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras al finalizar la ESO” señala que, las carencias en la competencia oral son más acusadas en el sistema educativo español. No obstante, no son pocos los esfuerzos por parte de los docentes para que los alumnos mejoren en esta área y obtengan buenos resultados en el aprendizaje de un idioma. Según Usó (2016: 1), aunque desde el año 2001 el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) señaló la comunicación oral como un objetivo fundamental en la enseñanza y el aprendizaje de un idioma, lo cierto es que en la práctica sigue predominando la tradición lectoescritora por encima de la competencia oral. Nos encontramos ante un problema de difícil solución en el que intervienen varios factores ajenos a los propios estudiantes. Los profesores juegan un papel muy importante, ya que son los responsables directos de comenzar a cambiar la dinámica de las clases apostando por las llamadas “metodologías activas” que están emergiendo. Para ello se precisa estar capacitados y contar con las buenas herramientas adecuadas para su puesta en práctica. Asimismo, los profesores deben ser conscientes de que en el proceso pueden encontrar un rechazo a la innovación, tanto por parte de los alumnos como de su entorno docente o curricular. No obstante, las iniciativas pueden ser introducidas de forma progresiva como una propuesta de mejora.

M.P. Agustín (2007: 162) en su artículo “La importancia de la lengua oral en la clase de ELE” incide en que el objetivo primordial de los estudiantes de una lengua extranjera es la capacidad para mantener una conversación de forma oral con las personas nativas de esa lengua. En consonancia con las razones expuestas, es nuestro objetivo principal aprovechar la dinámica producida en una situación de tándem para favorecer y mejorar la competencia oral en alemán y en español, pero con la novedad de Skype como medio auxiliar.

Para ello, se propondrá combinar el aprendizaje de una lengua extranjera con las herramientas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y fomentar el uso de las nuevas tecnologías en el aula aprovechando todas las posibilidades que nos ofrecen. Este objetivo específico está recogido en uno de los objetivos generales del MCERL entre los que destaca la expresión oral como “una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos” (Centro Virtual Cervantes, 2018)<sup>1</sup>. Asimismo, aparecen como objetivos secundarios de este Trabajo Fin de Grado que sustentan este objetivo principal los mencionados a continuación:

1. Paliar los factores emocionales del alumno al no sentirse observado directamente en su producción e interacción oral.
2. Crear contextos reales de comunicación con temas de interés común para los alumnos, aunque siempre cuenten con el seguimiento y la supervisión del docente, que propondrá formas que deberán tratar.
3. Aprovechar el uso de un recurso innovador y atractivo, en consonancia con el llamado “alumno 2.0” y la nueva era tecnológica.
4. Conseguir un tratamiento personalizado para poder evaluar correctamente a los alumnos gracias a las conversaciones de Skype y las grabaciones con el programa SMRecorder.

La metodología de trabajo se estructura, en primer lugar, a partir del análisis de la evolución de los métodos y las teorías del aprendizaje hasta la actualidad, prestando especial atención al aspecto oral de la lengua. A partir de ahí, nos centraremos en las metodologías activas y en la importancia de las nuevas tecnologías para mejorar la competencia oral de la lengua alemana y española.

---

<sup>1</sup> En adelante haré referencia al Centro Virtual Cervantes a través de las siglas CVC.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/expresionoral.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionoral.htm) (consulta 02/06/2018)

En un segundo apartado contemplamos el estudio empírico de nuestra propuesta, llevada a cabo a través de cuatro estudios de caso entre parejas integradas por un alumno español y otro alemán a los que les proponemos que se comuniquen vía Skype para realizar un tándem dirigido y supervisado a través del programa SMRecorder, cuyas características mencionaremos en el siguiente apartado.

Seleccionaremos cuatro alumnos del segundo curso del Grado en Lengua y Literatura alemanas de la Universidad de Sevilla con un nivel B1 del MCERL de alemán y otros cuatro alumnos de la Universidad de Jena con un nivel B1 de español. Como en la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla existe ya un programa presencial de tándem, vamos a tomar su marco de actuación como referencia para el desarrollo de este Trabajo de Fin de Grado, pero con las particularidades que supone el contacto vía Skype. Esta alternativa con respecto a la presencial presenta ventajas e inconvenientes que serán detalladas en el punto siguiente.

Partiendo de un visionado de las conversaciones grabadas gracias al programa SMRecorder, analizaremos los aspectos más destacables y concluiremos con la validez de esta propuesta para saber si es posible la mejora de la competencia oral de una lengua extranjera, en este caso, la lengua alemana, a través de un tándem vía Skype.

## **2. Estado de la cuestión**

Queremos considerar el apartado “estado de la cuestión” como un espacio dentro del cual enmarcamos nuestro estudio. Son varias las coordenadas que convergen para definir y justificar la aparición de la actividad aquí propuesta. Hemos tenido en consideración el marco legal europeo (MCERL), donde el uso de esta herramienta se considera legítimo en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Asimismo, hemos visto oportuno hacer una introducción de los principales métodos de aprendizaje y de las teorías del conocimiento, atendiendo especialmente a la oralidad, tanto a nivel de comprensión como de expresión. Para ello hemos realizado una breve revisión, destacando de una forma más desarrollada el constructivismo como base en la que se justifica nuestra propuesta, ya que la iniciativa aquí planteada se considera un recurso nacido bajo el concepto de las metodologías activas. Éstas abarcan todas aquellas innovaciones que tienen como finalidad el papel activo del alumno en su propia construcción del conocimiento. La versión de tándem que aquí traemos, “tándem-online”, cuenta con el factor tecnológico, considerado a veces propulsor de la coyuntura que dio lugar a la teoría constructivista<sup>2</sup>. Sobre este variado soporte teórico se apoya y se justifica la iniciativa que apuesta por el uso de las nuevas metodologías que favorecen el autoaprendizaje, siempre y cuando esté dirigido y supervisado por el docente que actúa como guía.

### **2.1 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)**

Este Trabajo de Fin de Grado se desarrolla dentro de las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. El MCERL es un marco legal que recoge y explica las cuatro destrezas clásicas, esto es, la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión escrita y la expresión oral, aportando una base común para la realización de materiales de enseñanza y aprendizaje de las lenguas en toda la Unión Europea. Así, “describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse” (MECD 2002: 1). El MCERL también hace referencia a los niveles de dominio de la lengua para poder examinar el avance del alumnado a lo largo del aprendizaje.

---

<sup>2</sup> “Las nuevas pretensiones de este cambio de paradigma educativo vienen a ser cubiertas en gran medida por la inclusión de las nuevas tecnologías en el aula.” (Cfr. Martínez 2013:540)

Estos niveles son A1, A2, B1, B2, C1 y C2 y gracias a esta división se hace posible establecer objetivos de enseñanza y aprendizaje y nos aporta un marco de aprendizaje para reconocer las cualificaciones del lenguaje y facilitar los estudios y la movilidad ocupacional.<sup>3</sup> Dentro del MCERL nuestra atención se centra en los aspectos que recogen la competencia lingüística comunicativa y que abarcan actividades de la adquisición del idioma como la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación. Aunque se contempla tanto la vía oral como la escrita, el objeto de análisis de nuestro estudio quiere incidir en la oralidad. Concretamente durante la interacción oral se está practicando de manera simultánea tanto la expresión como la comprensión oral, ya que el alumno tiene que entender a su compañero para poder dar una respuesta adecuada (MECD 2002: 14). En las diferentes actividades comunicativas desarrolladas mediante la interacción, los participantes de una conversación son tanto productores de mensajes como receptores. El tándem es un ejemplo de actividad comunicativa basada en dicha interacción y junto a ella existen otras estrategias para mejorar las interacciones con los demás, recogidas en el MCERL las estrategias de comunicación:

Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta (MECD 2002: 60, 61).

## 2.2 Métodos de aprendizaje

Para poder comprender la aparición de métodos y recursos como el aquí expuesto sobre el aprendizaje de una lengua extranjera es necesario conocer previamente la evolución de los métodos y de las teorías de aprendizaje que se han desarrollado a lo largo de la historia. Comenzaremos con el método **tradicional**, que se caracteriza por la importancia de la gramática junto con el uso de la lengua materna en clase, por lo que su objetivo fundamental es adquirir el dominio de las normas de una lengua extranjera. El aprendizaje memorístico de vocabulario y las reglas gramaticales se convirtieron en protagonistas del método tradicional gramatical.

---

<sup>3</sup> “El *Marco de referencia* no sólo proporciona un escalonamiento del dominio general de una lengua determinada, sino también una división del uso de la lengua y de las competencias lingüísticas, que facilita a los profesionales la especificación de objetivos y la descripción del aprovechamiento de muy diversas formas según las necesidades, las características y los recursos de los alumnos, que tienen un carácter variable” (MECD 2002: 5).

Aunque este método no trabajara en sí la competencia oral, al intentar ponerlo en práctica en clase es cierto que se añadieron elementos de otros métodos, como por ejemplo el uso de diálogos cerrados y estandarizados para la práctica oral de los estudiantes (Sánchez 2009: 37).

El método **directo** o también conocido como natural surgió a finales del S. XIX y se centraba en el aprendizaje de la lengua de manera “natural”, siguiendo el mismo proceso que en el aprendizaje de la lengua materna. Su atención se fijaba principalmente en la oralidad, por lo que la competencia oral está muy presente en este método. Según sus fundamentos, la gramática es aprendida de manera inductiva porque la enseñanza de una lengua extranjera reside en la imitación a la forma en la que los niños aprenden su lengua materna. Este método tuvo gran importancia en los Estados Unidos gracias a Sauveur y Berlitz (Sánchez 1997: 50).

Entre los métodos tradicionales y la aparición de los nuevos métodos hubo un largo periodo de transición. El primero que surgió dentro de los nuevos métodos fue el audio-oral que pronto fue conocido como método **situacional**. Apareció en Gran Bretaña en el año 1930 y se basó en tres corrientes: el estructuralismo, la lingüística funcional y el enfoque directo. La primera corriente recoge que la estructura de la lengua es fundamental; la segunda defiende que existe un lazo de unión entre el contexto, la lengua y la situación de uso; la última corriente aporta la idea del enfoque oral por encima del textual en referencia a las lenguas modernas. Las actividades de comprensión oral forman parte del desarrollo de una clase típica siguiendo el método situacional, trabajada mediante diálogos para su posterior reproducción por parte de los estudiantes (Sánchez 2009: 78).

A mitad del siglo XX surge el método **audiolingual-audiovisual** cuyo objetivo principal es “conseguir un dominio oral de la L2 y hacer que el aprendiente hable de modo automático, sin tener que recurrir a la traducción desde la lengua materna” (CVC 2018)<sup>4</sup>. Para conseguirlo, se hace uso de diálogos que los alumnos tienen que repetir y se contextualizan las situaciones para saber cuándo usarlo en la vida real.

---

<sup>4.5</sup> [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodoaudiolingue.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodoaudiolingue.htm) (consulta 01/06/2018)

Según sus principios, el profesor juega un papel activo y proporciona los estímulos a los que el alumno tendrá que responder mediante un papel pasivo (CVC 2018).<sup>5</sup> De esta forma, en este método, “las destrezas lingüísticas se enseñan en este orden: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita” (Richards y Rodgers 2003: 65).

Por último, el método **de enfoque por tareas** que surgió a finales del siglo XX se estructuraba en torno a actividades del uso de la lengua. Su objetivo es promover el aprendizaje de una lengua extranjera mediante situaciones reales en el aula. Por tanto, los procesos de aprendizaje deben incluir forzosamente procesos de comunicación. Debemos saber que el término “tarea” se puede definir como “una iniciativa para el aprendizaje que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella” (CVC 2018)<sup>6</sup>.

### 2.3 Teorías del conocimiento

La evolución de los citados métodos se entiende junto al desarrollo de las teorías del conocimiento, convirtiéndose estas últimas, si cabe, en la base para entenderlos. Para comprender la actualidad debemos remontarnos a finales del siglo XIX con la teoría del **conductismo**. Se originó con John B. Watson a finales del siglo XIX tras la idea de la teoría de la evolución de Darwin, donde se entiende al ser humano como un individuo que se adapta al medio como forma de supervivencia. También Pavlov, Skinner y Bandura son conocidos por aportar conocimientos del conductismo. La idea principal de esta teoría se basa en los cambios observables que se producen en la conducta de los seres humanos al responder a un estímulo. Además, se caracteriza por su concepción asociacionista, esto es, en la creación del conocimiento mediante la relación entre una situación y las consecuencias que esta situación conlleva, lo que se conoce como la relación “estímulo-respuesta”. Esta teoría comenzó analizando el comportamiento de ratas o palomas en un laberinto. Este enfoque asociacionista quedó caracterizado por la descontextualización (Leiva 2005: 68). Por tanto, los componentes fundamentales del conductismo son el estímulo, la respuesta y la asociación entre ambos (Ertmer y Newby 1993: 55).

---

<sup>6</sup> [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquetareas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm) (consulta 01/06/2018)

A finales de los años 50 la teoría conductista fue perdiendo importancia a la vez que iba aumentando el interés por el **cognitivismo**, centrado en el procesamiento mental que explica la conducta de los individuos a partir de los procesos mentales. Esta es la principal característica en la que se diferencia del conductismo (se basa en la asociación entre estímulos y respuestas). Centrándonos en el ámbito académico, el cognitivismo estudia cómo se organiza y almacena la información que es recibida por parte de los estudiantes. En este ámbito juega un papel importante Chomsky con el innatismo y la gramática generativa. Éste formuló una teoría según la cual se pensaba que el lenguaje se creaba a partir de unas estructuras innatas, es decir, conceptos que ya se encuentran dentro de nuestro cerebro (Chomsky 1998: 250). A finales del siglo XX el cognitivismo deja paso al **constructivismo**, una teoría filosófica que defiende que cada persona interpreta la realidad de una forma que, a su vez, es diferente a la de los demás. Esta teoría mantiene que el alumno aprende a través de sus propias experiencias logrando un aprendizaje significativo. Asimismo, pueden modificar los esquemas de conocimiento que ya tenían y crear vínculos entre el nuevo conocimiento y lo conocido anteriormente. Esta construcción del conocimiento dependerá “de la representación inicial que tengamos de la nueva información y de la actividad que desarrollemos al respecto” (Carretero 2009: 21). Este autor también habla de tres tipos de constructivismo aquí definidos brevemente: el primero menciona que el individuo aprende de manera solitaria y lo defienden autores como Piaget; el segundo tipo de constructivismo sostiene que la interacción social<sup>7</sup> puede provocar modificaciones en los esquemas de conocimiento del alumnado y mejorar la motivación. El tercer tipo de constructivismo que se señala lo defiende Vygotsky, entendiendo la formación del concepto como “un proceso dirigido por un objetivo, una serie de operaciones que sirven como peldaños hacia la meta final” (Vygotsky 2014: 173).

Dentro de esta teoría del conocimiento cabe hablar de las **metodologías activas**, definidas como “la enseñanza centrada en el estudiante, en su capacitación en competencias propias del saber de la disciplina. Estas estrategias conciben el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo” (Martínez 2013: 541).

---

<sup>7</sup> La actividad tándem en realidad constituye una actividad que se encuadra dentro de esta teoría del conocimiento en tanto que se considera una actividad social.

Estas metodologías han surgido como respuesta a los cambios introducidos en el sistema educativo a partir del proceso de Bolonia. “Se pasa de la tradicional clase magistral y frontal y con una formación por objetivos a la educación en competencias” (Martínez 2013: 540). El aprendizaje autónomo, el proceso de enseñanza-aprendizaje entendido como trabajo cooperativo entre profesores y alumnos y la importancia de las TIC constituyen pilares básicos de este nuevo modelo educativo (Cfr. Fernández 2006: 39).

Estas metodologías reclaman la creación de un contexto real o la reproducción de situaciones lo más cercanas posibles a la realidad a la que se enfrentarán los estudiantes. A ello contribuye la aplicación de una serie de estrategias y recursos promovidos por el docente que hagan que el alumno se sienta el verdadero protagonista de su aprendizaje. Por ejemplo, para conocer de primera mano aspectos culturales destacaríamos internet por las múltiples posibilidades que le ofrece al docente, quien puede recurrir a esta herramienta en una clase de enseñanza de una lengua extranjera.

Bereitstellung von authentischer und aktueller Information. [...] Multimediale Bereitstellung von aktuellen und authentischen Materialien (Texte, Bilder, Radio- und Videosequenzen); Schriftlicher Austausch mit Angehörigen der anderen Kultur (mit Hilfe von E-Mail, Newsgroups, Chatrooms) (Mühlová 2011:23).

De este modo, a través de los métodos de enseñanza en los que el alumno participa, juega un papel activo y es responsable de su propio aprendizaje, se generan conocimientos más intensos, valiosos y que perduran en el tiempo. Por su parte, el profesor deberá acompañar y guiarlo en este aprendizaje promoviendo la motivación y ayudando a los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se deberá fomentar la participación activa desde el primer momento en clase (Cfr. Fernández 2006: 41).

La actividad del tándem constituye un claro ejemplo de las metodologías activas. Atendiendo a su significado en el diccionario de la Real Academia Española<sup>8</sup> (2018) encontramos la siguiente definición: “Conjunto de dos personas que tienen una actividad común, o que colaboran en algo”. Esta definición, junto a otras menos afines, se aproxima al significado que va a tener esta palabra en el aprendizaje de una lengua extranjera.

---

<sup>8</sup> <http://dle.rae.es/?id=Z4U805y> (consulta 02/05/2018)

Beim Sprachenlernen im Tandem kommunizieren zwei Personen mit unterschiedlichen Muttersprachen miteinander, um gemeinsam und voneinander zu lernen. Beide versuchen dabei ihre Kommunikationsfähigkeit in der Muttersprache des Partners zu verbessern, mehr über die Person und den kulturellen Hintergrund des Partners zu erfahren sowie von anderen Kenntnissen und Erfahrungen des Partners zu profitieren, zum Beispiel in den Bereichen Beruf, Ausbildung oder Freizeit (Brammerts y Kleppin 2010: 10).

El objetivo principal del tándem es mejorar la competencia comunicativa de la lengua extranjera, donde los estudiantes aprenden mediante una situación de comunicación auténtica. Se pueden ayudar entre ellos corrigiéndose errores de gramática y de pronunciación al ser un trabajo de pareja. Entre ellos pueden decidir los temas sobre los que quieren hablar. Asimismo, se propicia la comunicación intercultural. Escribano y González (2014: 288) señalan como ventaja el encuentro entre hablantes nativos de la lengua meta, lo que produce una gran motivación para el aprendiz. Los alumnos desarrollan un alto grado de autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera al tiempo que les aporta seguridad y aumenta su autoestima.

Según los elementos que forman parte del proceso, se habla de tándem de tipo presencial o semipresencial (Escribano y González 2014: 289). Dentro del tándem semipresencial, como es el caso que nos concierne, se establece una comunicación sincrónica, es decir, de manera instantánea con todos los participantes conectados en sus ordenadores y escribiendo mensajes en tiempo real (Richards y Schmidt 2002: 533) o asincrónica, a través de correos electrónicos, entradas de blog o discusiones en foros (Escribano y González 2014: 289).

#### **2.4 Las nuevas tecnologías en el aprendizaje de una lengua extranjera**

Las TIC han favorecido la comunicación global y ofrecen la posibilidad de realizar intercambios de información a nivel mundial. Hacerlo de manera interactiva por vía de los nuevos medios está incrementando su importancia, ya que el uso de estas nuevas tecnologías aporta una amplia variedad de herramientas que pueden ser integradas en la metodología del docente y que resultan muy útiles para el discente.

Según Stadelhofer (1999: 256), los medios “offline” como los CD-ROM han dejado paso a los medios “online” tales como internet, ya que éste es un medio que ha abierto una ventana al mundo con nuevas posibilidades de intercambio rápido y eficaz, y que incluye en un solo medio textos, gráficas, imágenes, sonidos y videos, así como la creación de diálogos directos e interactivos sobrepasando fronteras. De esto deben sacar partido los profesores aprovechando la gran variedad de usos que se les puede dar en el aula (Álvarez 2004: 498). El llamado “alumno 2.0”<sup>9</sup> ya no concibe una clase sin la manipulación de dispositivos móviles tales como ordenadores, tabletas o móviles. Pero como toda novedad que se precie, por muy útil que resulte, presenta principalmente el inconveniente del “exceso de información”, según Álvarez (2004: 498). Por tanto, la tarea del profesor consistirá en filtrar esa información correctamente para no dispersar la atención del alumno. Actualmente los docentes de lenguas disponen de nuevos recursos educativos como son la mayoría de las herramientas informáticas, pero utilizadas con fines didácticos.

En el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras, De Juan (2012: 185) en su obra “Uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras”, afirma que debido a la popularidad que está tomando internet, se está incrementando la enseñanza y el aprendizaje de idiomas mediante el *e-learning*, conocido como aprendizaje electrónico. Gracias al Aprendizaje de la Lengua Asistido por Ordenador (ALAO) “permiten aprender o practicar la lengua meta en cualquier momento, así como comunicarse con el profesor a distancia, posibilitando un aprendizaje electrónico” (CVC 2018)<sup>10</sup>.

Julia L. Parra en Wankel y Blessinger (2013) realizó una encuesta a un grupo de estudiantes sobre el uso de herramientas para estudiar y su grado de satisfacción. En particular los estudiantes destacaron Skype, un sistema de videollamada que permite la comunicación oral entre los estudiantes, conversaciones entre el alumnado con el profesor e incluso ofrece la oportunidad de mejorar la expresión e interacción oral de una lengua extranjera mediante la comunicación con hablantes nativos de diferentes países (De Juan, 2012).

---

<sup>9</sup> “Our students today are all “native speakers” of the digital language of computers, video games and the Internet.” (Prensky 2001:1)

<sup>10</sup>[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aprendizajelenguaasistordenador.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajelenguaasistordenador.htm) (consulta 01/06/2018)

Un 47% de los estudiantes afirman que ya usaban Skype para realizar trabajos en grupo y el 100% la encuentran una herramienta útil o muy útil. Un 94% de los alumnos se encontraban satisfechos con el uso de Skype para completar proyectos en grupo durante un curso online que realizaron. Además, en un 100% de los estudiantes Skype ha tenido un impacto positivo en el aprendizaje en general durante el curso online. De nuevo, Skype tuvo un impacto positivo en el 100% de los participantes sobre el éxito de ellos durante la realización del curso online.

#### **2.4.1 El tándem online: una combinación entre las metodologías activas y las TIC**

Nuestra puesta en práctica del tándem semipresencial en su modalidad online es un ejemplo de comunicación sincrónica que utiliza Skype como herramienta de comunicación. Hemos recurrido al programa gratuito SMRecorder que nos permite grabar todo el movimiento del escritorio en nuestro ordenador al mismo tiempo que recoge todos los datos de voz y de sonido creando un video, opción que Skype no incluye. Este programa destaca frente a otros porque es capaz de sincronizar audio y vídeo grabado y la presentación se queda guardada tanto en formato AVI como en MP4, lo que nos permite fácilmente compartir tal video. Su manejo y su configuración son sencillas y muy útiles para grabar las conversaciones de Skype.<sup>11</sup>

- **Aspectos contrastivos de las versiones tándem presencial y tándem online**

La herramienta de Skype presenta algunas limitaciones que forman parte de su naturaleza como puede ser el hecho de no poder encontrarse personalmente en un lugar y compartir vivencias o experiencias sensoriales (olfativas, gustativas o palpables) sobre la cultura de una ciudad. Asimismo, el lenguaje corporal apenas tiene cabida ya que la comunicación gestual mediante las manos queda muy limitada y el contacto visual se encuentra distorsionado al hablar mirando a la pantalla y no a la *webcam* (Escribano y González 2014: 292).

Por su parte, en el tándem presencial los participantes comparten el mismo espacio físico y poseen la ventaja de contar con todas las formas de comunicación posible, incluyendo el uso de gestos y mímica (Roza *et al.* 2007: 19).

---

<sup>11</sup> <http://www.video2down.com/smrecorder.php> (consulta 01/05/2018)

Esta modalidad presencial presenta, no obstante, una desventaja, ya que solo “suele ser posible solo cuando uno de los miembros del tándem está en inmersión; esto puede producir un desequilibrio de forma que la reciprocidad no sea total” (Escribano y González, 2014: 289). En cambio, a través del tándem online ambos participantes se sitúan en el mismo punto de partida, es decir, en su país natal con su entorno cultural habitual (Gaudioso y Grenningloh, s.f.: 19). En el tándem presencial tampoco existe ningún observador, ya que la figura del tutor, como tal, se ve como un elemento que incomoda o “espía”, porque resta naturalidad. En cambio, en el tándem online no existe ningún observador directo<sup>12</sup> y los alumnos acaban olvidándose del elemento de la conversación grabada y las conversaciones mantienen su naturalidad.

También debemos tener muy presente que “las condiciones técnicas influyen en gran medida en la calidad de las sesiones” por lo que debemos asegurarnos de tener una buena conexión a internet para que éstas sean desarrolladas con éxito (Gaudioso y Grenningloh s.f.: 22). Aun así, consideramos que Skype es una buena alternativa en los casos en los que el tándem presencial resulta imposible, debido a la falta de tiempo para quedar con nuestra pareja o que ésta se encuentre en un país diferente al nuestro, circunstancia que puede darse en el periodo vacacional si alguno de los miembros viaja a otro país, pero desean continuar con el tándem. En estos casos, se quiere tener presente esta alternativa antes que ninguna, ya que las ventajas del uso de Skype frente a otras opciones, como podría ser el tándem vía WhatsApp (asincrónico)<sup>13</sup> confluyen en la semejanza con el tándem presencial “por ser un diálogo sincrónico, oral y con la posibilidad de verse a través de la *webcam*” (Escribano y González 2014: 292).

Pero Skype puede aportarnos más aún que en el encuentro cara a cara; es decir, mientras que uno de los miembros está hablando, el otro, sin necesidad de interrumpir, puede ir ofreciéndole una retroalimentación<sup>14</sup> mediante la posibilidad de escritura en Skype.

---

<sup>12</sup> En nuestro caso sí existe dicho observador directo porque hemos utilizado el programa SMRecorder.

<sup>13</sup> La diferencia entre sincrónico y asincrónico se ha presentado anteriormente en la página 10.

<sup>14</sup> “La retroalimentación es un fenómeno de la comunicación. Se podría definir como aquella información de vuelta en una comunicación efectiva. En todo proceso de comunicación hay dos elementos protagonistas: un emisor y un receptor. Entre ambos se produce una retroalimentación cuando el receptor responde al emisor.” Cfr. <https://www.definicionabc.com/comunicacion/retroalimentacion.php> (consulta 04/03/2018)

Esto quiere decir que la persona que está escuchando a su pareja hablar en la lengua meta puede ir escribiendo las sugerencias o los fallos que está cometiendo sin necesidad de interrumpir la conversación continuamente. Asimismo, el uso de un equipo te permite paralelamente recurrir a opciones como búsquedas en internet, se puede intercambiar información y compartir enlaces para ampliar los recursos de aprendizaje (Escribano y González 2014: 292).

## 2.5 Proyectos anteriores

Existen experiencias anteriores basadas en las ideas que se acaban de exponer. Nuestra iniciativa toma como referencia otros proyectos internacionales tales como el programa *Lifelong Learning* de la UE llamado SEAGULL,<sup>15</sup> basado en poner en contacto a aprendices de lenguas extranjeras de todo el mundo, cuyo objetivo consiste en realizar un intercambio de idiomas. Este proyecto proporciona una variedad de materiales disponible gratuitamente para todos los usuarios desde el nivel A1 hasta el nivel B2 del MCERL en doce lenguas diferentes: alemán, árabe, chino, español, francés inglés, italiano, lituano, polaco, ruso, sueco y turco (SEAGULL 2017). Actualmente participan dieciocho instituciones, entre las que se encuentran la Universidad Atatürk (Turquía), Universidad de Bremen (Alemania), Universidad Nacional de Educación a Distancia (España), Instituto Confucio (China), Universidad de Wolfville (Canadá), Universidad Queen Mary de Londres (Inglaterra) y la Universidad de Greifswald (Alemania), siendo esta última institución la coordinadora del proyecto (Escribano y González 2014: 293).<sup>16</sup>

La RUHR Universität Bochum<sup>17</sup> constituye un ejemplo más de esta experiencia tándem-online. Esta institución ofrece la oportunidad de realizar un e-tándem, es decir, una dinámica que permite poder comunicarse con un estudiante nativo de la lengua meta mediante correo electrónico (comunicación no simultánea) o mediante un chat, ya sea Messenger o ya sea vía Skype (comunicación simultánea).

---

<sup>15</sup> *Smart Educational Autonomy through Guided Language Learning*. Cfr. <http://seagull-tandem.eu/> (consulta 21/03/2018)

<sup>16</sup> Un ejemplo de tándem online dentro de este proyecto sería de chino-español [http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Vicerrectorado%20de%20Relaciones%20Internacionales/Programa%20de%20Lenguas%20para%20la%20Internacionalizacion/2017\\_TANDEM%20SEAGULL%20CHINO%20ESPA%C3%91OL\\_PRIMAVERA.pdf](http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Vicerrectorado%20de%20Relaciones%20Internacionales/Programa%20de%20Lenguas%20para%20la%20Internacionalizacion/2017_TANDEM%20SEAGULL%20CHINO%20ESPA%C3%91OL_PRIMAVERA.pdf) (consulta 16/02/2018)

<sup>17</sup> Cfr. <http://www.zfa.ruhr-uni-bochum.de/ils/lernen/index.html.en> (consulta 21/03/2018)

El centro de lenguas de esta universidad también pone a disposición de los participantes materiales para practicar el intercambio de opiniones y para resolver situaciones concretas, que pueden usar para hacer más provechosas las sesiones. Los intercambios que actualmente se pueden realizar se basan en las combinaciones alemán-inglés, alemán-francés, alemán-italiano, alemán-holandés, alemán-ruso, alemán-sueco y alemán-español. En este último intercambio colaboran conjuntamente la Universidad de Oviedo y la Universidad de Greifswald ofreciendo cada año un curso de tándem<sup>18</sup> (RUHR *Universität* Bochum 2017). Romaña (2015: 143) en su artículo “Skype Conference Calls: A way to promote speaking skills in the teaching and learning of English” demostró en los resultados de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de inglés a través de llamadas para conferencia en Skype que los intercambios de idiomas vía Skype pueden influir positivamente en la competencia oral de los estudiantes. La muestra de esta investigación fue de doce estudiantes de inglés como lengua extranjera.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Cuya mitad del curso se imparte en Oviedo (España) y la otra mitad en Greifswald (Alemania), posibilitando así el trabajo cooperativo entre los estudiantes de ambas universidades (RUHR *Universität* Bochum 2017)

<sup>19</sup> Cfr. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/41856> (consulta 21/03/2018)

### **3. Propuesta pedagógica de tándem online vía Skype**

En este apartado vamos a exponer la implementación del tándem online que se llevó a cabo por las cuatro parejas mencionadas anteriormente durante el mes de mayo.

Esta actividad se ha desarrollado en ocho sesiones de 45 minutos aproximadamente (veinte minutos en lengua española y veinte minutos en lengua alemana más el tiempo de saludo y despedida) en el plazo de un mes. Los días que realizaron la sesión y la hora fue determinada de mutuo acuerdo por la pareja, mientras que cumplieran el tiempo establecido. A cada miembro participante le proporcionamos los datos de su pareja correspondiente mediante correo electrónico y vía WhatsApp para que pudieran ponerse fácilmente en contacto entre ellos. En la Universidad de Sevilla contamos con la disposición de la profesora Dr. Cristina Martínez Fraile, que imparte docencia en la Facultad de Filología las asignaturas de Lengua Alemana A1, A2 y B1, entre otras. Ella nos proporcionó un grupo de estudiantes españoles, que cursaban la asignatura de lengua alemana B1. Por otra parte, nos pusimos en contacto con el profesor Jorge Alejandro Pena Sebald, profesor de español de la Universidad de Jena (Alemania), quién nos puso a disposición a los alumnos alemanes que participaron en dicha actividad. Mis funciones respondieron principalmente a tareas de organización, dirección, observación y de evaluadora principal. Para ello creé un grupo de WhatsApp con todo el alumnado implicado en el tándem con el fin de mantener un contacto directo con ellos en todo momento, dirigir la actividad, resolver cualquier duda y servir de apoyo. Al final de la actividad emití un informe valorativo cualitativo de todo el proceso recogido en el apartado de “resultados”. Asimismo, entregamos a los estudiantes los temas que debían tratar durante la sesión de tándem. Los alumnos hablaron de un tema diferente durante cada sesión, los cuales habían sido elegidos tomando como modelo los presentados por el proyecto SEAGULL (2017): “aprender, senderismo, carreras universitarias, libros, internet, costumbres y tradiciones, planes y sueños, ciudad o campo, tiempo libre, educación, viajes, comprar, música, futuro, medios de información y gente de hoy en día”<sup>20</sup>. Aunque la oferta de temas se consideraba variada y amplia, también se contempló la posibilidad de admitir otros contenidos si eran de interés de los participantes. Seguidamente vamos a enumerar los aspectos y la temporalización que incluyó una distribución cronológica de la actividad.

---

<sup>20</sup> <http://seagull-tandem.eu/german-a2/> y <http://seagull-tandem.eu/spanish-b1/> (consulta 04/03/2018)

### **Secuenciación:**

- Tutoría inicial antes de la primera sesión. Estas tutorías tuvieron un carácter presencial para los españoles, mientras que los estudiantes alemanes la realizaron a través de Skype por los motivos obvios ya mencionados. Aunque tutorizar por pares sería lo ideal, tuvimos que enfrentar las limitaciones que tiene esta herramienta y realizar las tutorías por separado. La profesora Cristina Martínez fue la tutora de estos alumnos y encargada de evaluar las sesiones. En la primera tutoría ella explicó en qué iba a consistir exactamente la actividad y el trabajo que debían realizar. En este sentido, y siguiendo los postulados del Constructivismo, el docente actuó como guía del aprendizaje. Seguidamente enviamos por correo electrónico a los alumnos la documentación necesaria para comenzar el tándem, entre la que aparecía, en primer lugar, un cuestionario inicial con dos preguntas (ANEXO I) con el fin de que los alumnos determinasen su punto de partida, la selección de temas y el diario. En este momento, los alumnos fijaron sus objetivos de aprendizaje, ya que así la actividad resultaría más motivadora y efectiva partiendo de unos objetivos bien definidos. A la tutora se le facilitó otra rúbrica (ANEXO II) para realizar un análisis de las necesidades de los estudiantes. En esta aparecen aspectos como la ampliación de vocabulario, la pronunciación, la entonación, la mejora de la fluidez y la comprensión oral, entre otros.
- Desarrollo de las ocho sesiones de tándem y la realización del diario (ANEXO III) tras cada sesión. Este diario sirve como registro de todo lo que habían hecho para que hubiera constancia del aprendizaje. En él debían incluir la fecha, hora y duración de la sesión; una breve descripción del tema de conversación; un listado de vocabulario, expresiones y gramática aprendida; un breve resumen del aprendizaje de la cultura de su pareja y las correcciones realizadas por la pareja (Facultad de Filología 2018).

- Realización del portafolio<sup>21</sup> durante el periodo de tiempo en el que se estuvo llevando a cabo la actividad. Este documento recoge todos los diarios, una reflexión sobre su propio aprendizaje y sobre el aprendizaje de la pareja y una breve consideración analítica sobre la utilidad de la actividad y el método utilizado. Con esta tarea pretendíamos que los estudiantes realizaran una valoración sobre su trabajo y observaran tanto los cambios que se estaban dando en su aprendizaje, como los resultados que iban consiguiendo.
- Tutoría final tras la última sesión para evaluar y valorar los resultados obtenidos. Entregamos a los estudiantes los documentos de autoevaluación y una breve reflexión personal (ANEXO IV), la evaluación de pares (ANEXO V) y la encuesta de satisfacción (ANEXO VI).
- La tutora procedió a la evaluación del alumnado (ANEXO VI) y también completó la encuesta de satisfacción.
- Entrega del portafolio (incluye todos los diarios) y los documentos de evaluación, así como la encuesta de satisfacción en el plazo de una semana. Los estudiantes alemanes enviaron por correo tales documentos y los alumnos españoles lo pudieron entregar tanto por correo como presencialmente.
- Emisión de certificado de asistencia.

---

<sup>21</sup> El portafolio es “una herramienta para evaluar un conjunto sistemático y organizado de actuaciones que se desarrollan en un proceso educativo para así controlar el progreso de las capacidades y competencias de sus destinatarios”. Cfr. <http://www.siff.us.es/icl-tandem/iclt1.php> (consulta 04/03/2018)

## 4. Resultados

Cualquier actividad que se precie queda completa una vez que se hace una valoración, ya que “para conseguir que los avances sean útiles se han de comunicar de forma eficaz”.<sup>22</sup> Los resultados expuestos atienden a la perspectiva de los estudiantes y sus valoraciones, en primer lugar, y, en segundo lugar, éstos reflejan las valoraciones emitidas por mí misma como principal observadora externa. Para hacer una evaluación de nuestra actividad hemos tomado como referencia los parámetros recogidos en la rúbrica estructurada en ítems, propuesta en el tándem de la Facultad de Filología (ANEXO VII) con algunas modificaciones que hemos considerado oportunas adaptándolas a nuestro formato online.<sup>23</sup> Al finalizar las ocho sesiones de tándem de los ocho participantes (cuatro alemanes y cuatro españoles) la mayoría de ellos nos transmitieron a través de la encuesta de satisfacción (ANEXO VI) que esta actividad es una buena estrategia para mejorar la competencia oral de la lengua alemana.

En el ítem “el contenido de la actividad se ajusta a los objetivos fijados para la misma” casi todos los participantes han respondido “bastante o excelente”, puesto que el objetivo de dicha actividad era mejorar la competencia oral de una lengua extranjera, en nuestro caso, de la lengua alemana. El hecho de comunicarse con hablantes nativos de la lengua meta, afines a su edad, los ha motivado para que el aprendizaje se produzca de manera más natural y así lo han reflejado en la encuesta de satisfacción respondiendo “excelente” al ítem “en general, estoy satisfecho/a con mi pareja tándem”.

Esta actividad debería ser obligatoria para todo estudiante de filología, pues para aprender una lengua debemos practicarla con nativos (testimonio de uno de los participantes).

Teniendo en cuenta los objetivos que los estudiantes se propusieron al principio de la actividad, tales como “adquirir una mayor fluidez en lengua alemana” o “aprender aspectos de la cultura alemana”, entre otros, hemos podido comprobar la consecución de los mismos. Para lograr estos objetivos, los alumnos compartieron con sus parejas aspectos sobre la cultura y las costumbres de su país, ya que estaban interesados en conocer más sobre ello.

---

<sup>22</sup> “La difusión de los resultados y el hacerlos accesibles a la sociedad son cuestiones que deben formar parte del código de buenas prácticas del personal investigador.” <http://espaitec.uji.es/la-importancia-de-difundir-los-resultados-de-investigacion/> (consulta 19/05/2018)

<sup>23</sup> Hemos eliminado el ítem “Cuando escribo, ¿he mejorado mi expresión y capacidad de decir lo que quiero decir?”, ya que no procede en este tipo de actividad online.

Resulta enriquecedor poder comunicarse con una persona de otro país y conocer de primera mano, a través de dicha persona, la cultura de ese país (Alberto Sánchez, participante del tándem online).

De esta manera, han ido mejorando su fluidez y sintiéndose más seguros hablando en la lengua meta, si bien es cierto que prolongando esta actividad durante un curso académico podríamos obtener mejores resultados, como ha reflejado uno de los alumnos en su reflexión personal.

Considero escasas ocho sesiones para conseguir que la mejora sea significativa (testimonio de uno de los participantes).

Aun así, reconocen que cuando hablan, ahora sus respectivas parejas les pueden entender mejor. Desde un punto de vista más técnico, nos gustaría mencionar que cinco de los participantes consideran que su uso de la gramática ha mejorado y que, tras haber realizado esta actividad de tándem online, ahora son capaces de usar una mayor variedad de vocabulario que antes. Gracias a los datos obtenidos de la encuesta de satisfacción que los participantes rellenaron, podemos añadir que todos ellos se sienten bastante o excelentemente satisfechos con su aprendizaje en la actividad tándem, así como con el planteamiento general de la actividad.

Una vez revisadas las consideraciones de los participantes, vamos a ir desglosando los resultados obtenidos en cada uno de los parámetros que han sido objeto de análisis, desde mi punto de vista como observadora externa gracias a la visualización de las grabaciones. Con respecto al vocabulario, los alumnos han ido aprendiendo palabras nuevas en función de sus intereses y de acuerdo con los temas tratados en cada sesión, lo que les ha permitido conocer una variedad de palabras sobre diferentes aspectos, anotadas en el diario de cada sesión. La música, los animales domésticos o el futuro son algunos de los temas de conversación que han aparecido en las sesiones de tándem. A partir de estos temas, los alumnos han adquirido nuevas palabras, por ejemplo, “die Band”, “die Gruppe”, “der Sänger” sobre la música, “der Schmetterling”, “die Seidenraupe” sobre los animales domésticos y palabras como “exitoso” y “consejo” para hablar del futuro.

Durante las ocho sesiones, los estudiantes han intercambiado información de la historia de su país, sus costumbres y tradiciones, así como también han compartido la forma de divertirse de su país, por ejemplo, el “Oktoberfest” en Alemania o la “Feria de Sevilla” en España, la música que escuchan y aspectos relacionados con la educación, por ejemplo, comparaciones entre el sistema educativo español y alemán. De hecho, se podría decir que esta actividad ha contribuido a desarrollar en estos estudiantes una competencia intercultural en la medida en que han tomado conciencia de algunas similitudes y diferencias entre ambas culturas y han adquirido nuevos conocimientos sobre la forma de pensar y vivir de las personas de la cultura meta. También han sido comentadas las diferencias entre las tradiciones navideñas alemanas y españolas. Me gustaría destacar una sesión en particular, cuyo objetivo ese día era conocer las comidas típicas de cada país y uno de los miembros de la pareja ha dejado constancia en el diario de dicha sesión la cantidad de palabras aprendidas sobre el tema.

Hemos conocido las comidas típicas de cada país y sus ingredientes. Ha sido de las sesiones más interesantes (testimonio de uno de los participantes).

En relación con la pronunciación y la entonación, los estudiantes se corregían los fallos entre ellos y cuando repetían una palabra corregida anteriormente intentaban pronunciarla correctamente. Algunos de los sonidos en los que tenían dificultad eran en las terminaciones [er] al final de sílaba, como por ejemplo <sauber>, en palabras que comenzaban por [sch] como <Schiff> o con el grafema [ch] al final de sílaba, por ejemplo, en la palabra <Buch>. Con respecto a la fluidez, podríamos decir que ha habido una evolución positiva, ya que algunos estudiantes en las primeras sesiones se sentían muy inseguros y hacían mucho uso del traductor para expresar lo que querían decir, lo que ralentizaba la comunicación, mientras que en las últimas sesiones la mayoría de los participantes pudieron hablar de manera más fluida, natural, haciendo uso del vocabulario adquirido y de la ayuda de su pareja. Con respecto a los rasgos gramaticales hemos notado menos interés de los alumnos en comparación con los temas culturales. En su momento se corregían entre ellos, pero cuando volvían a usar una estructura parecida cometían el mismo fallo. A continuación, vamos a describir brevemente los errores gramaticales más frecuentes cometidos tanto en lengua alemana como española.

En los estudiantes alemanes, los errores más destacables fueron la confusión entre el verbo “ser” y “estar”. Por ejemplo, para decir “está ocupado” una de las participantes dice “es ocupado” o “las fotos son en mi habitación”. Otro error muy frecuente fue la confusión entre el género de las palabras tales como en el caso de “los fotos” o “la tema”. Las confusiones entre el pretérito imperfecto (yo estaba) y el pretérito perfecto simple (yo estuve) también fue muy habitual entre los estudiantes alemanes. Por ejemplo, una de las participantes dijo “estaba en un restaurante mexicano” cuando en realidad quería decir “estuve en un restaurante mexicano”. Los participantes españoles que estudian alemán formulaban erróneamente oraciones subordinadas en las que el verbo ocuparía, dicho de forma adecuada, la posición final. Este rasgo sintáctico tan diferente de nuestra lengua materna es un error que les costaba mucho evitar, incluso para aquellos que ya tenían conocimientos de alemán, y tendían a decir frases como “weil ich mag die Sprache” en vez de “weil ich die Sprache mag”, en oraciones subordinadas con verbos modales: “ich glaube, dass wir können sprechen” en vez de “ich glaube, dass wir sprechen können” y al formular oraciones más complejas: “bevor ich nach Schweden bin gegangen” en vez de “bevor ich nach Schweden gegangen bin”. También sucedía con los verbos modales al tener que colocar el verbo en infinitivo al final de la oración, por lo que algunos alumnos decían “ich kann nicht fahren nach...” en vez de “ich kann nicht nach... fahren”. Asimismo, un error que persiste en todos los alumnos es el uso incorrecto de los artículos “der, die, das”. Algunos de los estudiantes también se equivocaron al usar el verbo auxiliar en el pasado perfecto en los verbos de desplazamiento, por ejemplo, “ich habe gefahren” en vez de “ich bin gefahren” o incluso, en presente, se confundían al conjugar un verbo en tercera persona del singular “sie wohne” en vez de “sie wohnt”. Por último, también percibimos alguna dificultad para diferenciar “als” y “wenn” entre los participantes con un mayor conocimiento de la lengua alemana. Por ejemplo, éste dijo “wenn ich ein Kind war” en vez de “als ich ein Kind war”. Basándonos en estos resultados sería recomendable idear una serie de estrategias para reforzar este tipo de errores gramaticales.

Teniendo en cuenta los criterios que definen los distintos niveles recogidos en el MCERL hemos podido observar que con esta actividad los participantes pueden “describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes” (MECD 2002: 26).

Aunque hemos de reconocer que algunos de ellos alcanzan de una manera más destacable algunos de los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada (ANEXO X): “Repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse”, “puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica” (MECD 2002: 32). Creemos que estos alumnos pueden “participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal” (MECD 2002: 30), por ejemplo, cuando preguntan rápidamente a su pareja “warum lernst du Deutsch?” o “was würdest du mir empfehlen?” Además, son capaces de “participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria” (MECD 2002: 30), como lo han demostrado en la mayoría de las sesiones de tándem respondiendo rápidamente a todas las preguntas de sus parejas.

Por último, nos gustaría comentar que todos los participantes han cumplido con las premisas establecidas que se propusieron para poder desarrollar esta actividad de la manera más adecuada posible. Si bien es verdad que no todos en el mismo plazo, pero finalmente la pudieron terminar con éxito y cumplir con todas las condiciones de la tarea. Partiendo de este hecho, nos gustaría comentar que algunas parejas han sido más constantes que otras. Concretamente resaltaría el trabajo de una pareja que ha respetado los plazos establecidos desde el primer momento y cada semana, desde que comenzó la actividad, realizaban las dos sesiones previstas. El resto de participantes, por razones de incompatibilidad horaria debido a causas laborales o por motivos de estudio, han trabajado de manera más irregular, aunque en todo momento han colaborado activa y positivamente con su pareja. En líneas generales, todos los estudiantes han mostrado interés y buena disposición desde el primer momento y durante todo el desarrollo de la actividad.

## 5. Conclusiones

Aunque puede resultar atrevido arrojar conclusiones definitivas sobre esta tarea, pensamos que una autoevaluación puede aportar una información interesante y no menos orientativa sobre cómo podría desarrollarse este tipo de actividad si se contase con un mayor número de sesiones. Si bien es verdad que elegimos Skype gracias a sus particulares características mencionadas anteriormente, también tuvimos que afrontar sus limitaciones. Al trabajar con una herramienta TIC, durante varias ocasiones la imagen momentáneamente se perdía y la voz se cortaba, dificultando el desarrollo natural de la conversación. No obstante, resulta satisfactorio conocer que la mayoría de nuestros participantes han finalizado la actividad del tándem online muy contentos, ya que consideran que es una “gran forma de practicar y aprender un idioma” y creen que “es una gran oportunidad poder hacer estos intercambios lingüísticos”. Las ocho sesiones de tándem nos han sido útiles para suponer que esta actividad sería más efectiva si se llevara a cabo durante un periodo de tiempo más prolongado, como alguno de los estudiantes nos ha hecho llegar. Nuestra propuesta de mejora para el futuro sería combinar las sesiones de tándem presencial con el tándem no presencial (online) a través de Skype, ya que es una herramienta que nos aporta casi el mismo contexto del tándem presencial, y comenzar a introducir el tándem en las clases de enseñanza de una lengua extranjera para involucrar a todo el alumnado. A su vez, podríamos beneficiarnos del contacto con universidades extranjeras para realizar intercambios de estudiantes. También sería interesante contemplar la posibilidad de exponer las grabaciones de las conversaciones en clase para que los alumnos se familiarizaran con la actividad y así paliar los factores emocionales que pudieran provocarles. De esta manera, sería conveniente fomentar la evaluación entre iguales en clase y que los participantes estuvieran dispuestos a corregirse todos los errores, sin ánimo de infravalorar a los compañeros, sino con el único fin de aprender de ellos. Después de esta experiencia llevada a cabo, podemos concluir que hemos cumplido con nuestro objetivo principal de potenciar y mejorar la competencia oral utilizando una herramienta como Skype, así como de crear contextos reales de comunicación con temas de interés común para los alumnos.

## 6. Bibliografía

Agustín, M.P. (2006), “La importancia de la lengua oral en la clase de ELE”, *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, 2, 161-174. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=274366#volumen33576> (consulta 02/12/2017).

Álvarez, A. (2004), “Las TIC en el aprendizaje del francés lengua extranjera (FLE)”, *Revista de educación*, 335, 497-512. [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re335/re335\\_30.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re335/re335_30.pdf) (consulta 02/01/2018).

Brammerts, H. / Kleppin, K. (2010), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Carretero, M. (2009), *Constructivismo y Educación*. Zaragoza: Luis Vives.

Centro Virtual Cervantes (2018), “Diccionario de términos clave de ELE”. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm) (consulta 21/03/2018).

Chomsky, N. (1998), *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*. Barcelona: Prensa Ibérica.

De Juan, P. (2012), “Uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras”, *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 18, 183-212. [https://bibacceda01.ulpgc.es/bitstream/10553/11205/1/0233536\\_00018\\_0008.pdf](https://bibacceda01.ulpgc.es/bitstream/10553/11205/1/0233536_00018_0008.pdf) (consulta 06/01/2018).

Ertmer, P. / Newby, T. (1993), “Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de la instrucción”, *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), 50-72. <https://www.galileo.edu/wp-content/blogs.dir/4/files/2011/05/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf> (consulta 26/11/2017).

Escribano, M.L / González, C. (2014), “Tándem online en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras”, en Contreras, N. (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. España: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 287-297. [cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/asele/pdf/24/24\\_287.pdf](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/24/24_287.pdf) (consulta 07/12/2017).

Facultad de Filología (2018), “Intercambio Cultural y Lingüístico: Tándem”. <http://filologia.us.es/estudiantes/tandem> (consulta 15/03/2018).

Fernández, A. (2006), “Metodologías activas para la formación de competencias”, *Revista Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152> (consulta 25/01/2018).

Gaudioso, O. / Grenningloh, K. (s.f.), “El aprendizaje en tándem en el Centro de la *Westfälische Wilhelms-Universität*”.

[https://eventos.unizar.es/file\\_manager/getFile/15627.html](https://eventos.unizar.es/file_manager/getFile/15627.html) (consulta 11/04/2018).

Leiva, C. (2005), “Conductismo, cognitivismo y aprendizaje”, *Tecnología en marcha*, 18 (1), 66-73. [http://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec\\_marcha/article/view/442](http://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/442) (consulta 16/12/2017).

López, J.A. (2009), “Adquisición del lenguaje en la escuela”, *Revista digital: Innovación y Experiencias educativas- CSIF*, (14).

[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_14/JOSE%20ANTONIO\\_LOPEZ\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/JOSE%20ANTONIO_LOPEZ_2.pdf) (consulta 16/12/2017).

Martínez, C. (2013), “Internet como ventana al mundo. Recurso activo en la enseñanza de los aspectos culturales de una lengua extranjera”, *Estudios Filológicos Alemanes*, 26, 537-571.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y grupo Anaya. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) (consulta 25/11/2017).

Mühlová, P. (2011), “Lernerorientierte Landeskunde im Unterricht Deutsch als Fremdsprache” [http://is.muni.cz/th/104859/pedf\\_m/diplomova\\_prace.pdf](http://is.muni.cz/th/104859/pedf_m/diplomova_prace.pdf) (consulta 25/01/2018).

Parra, J. (2013), “Developing technology and collaborative group works skills: supporting student and group success in online and blended courses”, en Wankel, C. / Blessinger, P. (ed.), *Increasing Student Engagement and Retention in e-Learning Environments: Web 2.0 and Blended Learning Technologies*. Bingley: Emerald Group, 287-306.

Prensky, M. (2001), “Digital Natives, Digital Immigrants”, *On the Horizon*, 9 (5), 1-6. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (consulta 02/06/2018).

Rabéa, B. (2010), “El desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera”. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/argel\\_2010/02\\_rabea.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2010/02_rabea.pdf) (consulta 11/02/2018).

Richards, J. / Rodgers, T. (2003), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.

Richards, J. / Schmidt, R. (2002), *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Pearson Education.

Romaña, Y. (2015), “Skype Conference Calls: A way to promote speaking skills in the teaching and learning of English”, *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 17 (1), 143-156. <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v17n1/v17n1a09.pdf> (consulta 21/03/2018).

Roza, M.B. *et al.* (2007), “Metodología tándem para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en el ámbito escolar”. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/2394/01720072000055.pdf?sequence=1> (consulta 12/04/2018)

RUHR Universität Bochum (2018), “University language centre. Learning in Tandem” <http://www.zfa.ruhr-uni-bochum.de/ils/lernen/index.html.en> (consulta 15/03/2018).

Sánchez, A. (1997), *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.

Sánchez, A. (2009), *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

Smart Educational Autonomy through Guided Language Learning (2017), “Learning each other’s languages in tandem” <http://seagull-tandem.eu/> (consulta 15/03/2018).

Stadelhofer, C. (1999), “Selbstgesteuertes Lernen und Neue Kommunikationstechnologien als neue Wegpfeiler in der Altenbildung”, en Becker, S. / Veelken, L. / Wallraven, K.P. (ed.), *Handbuch Altenbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 255-267. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-663-10248-9\\_24](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-663-10248-9_24) (consulta 17/12/2017).

Universidad Jaime I (2018), “La importancia de difundir los resultados de investigación”. <http://espaitec.uji.es/la-importancia-de-difundir-los-resultados-de-investigacion/> (consulta 19/05/2018).

Usó, L. (2016), “La importancia de la competencia oral en la didáctica comunicativa de lenguas”, *Phonica*, 12, 1-6. [revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/download/17841/20498](http://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/download/17841/20498) (consulta 02/12/2017).

Vez, J.M. / Martínez, E. (2004), “Deficiente competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras al finalizar la ESO. Estudio de caso.” *Revista de Educación*, 333, 385-408. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/67325/008200430346.pdf?sequence=1> (consulta 15/03/2018).

Vygotsky, L. (2014), *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

## ANEXOS

Los anexos II, III, IV, V, VI y VII resulta de un reciclado de los documentos facilitados en la propuesta de Intercambio Cultural y Lingüístico: Tándem. Facultad de Filología. Universidad de Sevilla.

### **Anexo I. Determinación de objetivos**

Nombre y apellidos:

Fecha:

Este documento solo lo tendrás que rellenar una vez, antes de comenzar el tándem.

(Puedes usar todo el espacio que necesites)

<b>¿Qué quiero conseguir?</b>	
<b>¿Qué necesito para conseguirlo?</b>	

## Anexo II. Análisis de las necesidades ante conocimientos previos

<b>Aspectos</b>	<b>Prioridad</b>
Ampliación de vocabulario	
Estructura oracional	
Precisión (en tiempos verbales, frases hechas, etc.)	
Pronunciación	
Entonación	
Comprensión oral	
Conocimiento cultural	
Mejorar la fluidez	
Mejorar la confianza al hablar	
Técnicas de aprendizaje de lenguas	



## Anexo IV. Autoevaluación y reflexión personal

Nombre y apellidos:

Fecha:

		Muy Poco	Poco	Aceptable	Bastante	Excelente
1.	¿Entiendo a mi pareja y a otros hablantes de mi lengua meta mejor ahora que antes?	<input type="radio"/>				
2.	¿Soy capaz ahora de usar más vocabulario que antes?	<input type="radio"/>				
3.	¿He mejorado en mi pronunciación y entonación?	<input type="radio"/>				
4.	¿Hablo ahora más correctamente que antes? ¿es mi uso de la gramática mejor?	<input type="radio"/>				
5.	Cuando yo hablo ¿me entienden mejor mi pareja y otros hablantes ahora que antes?	<input type="radio"/>				
6.	¿He aprendido algo sobre la política, la moda, el arte, la música, la educación, la gastronomía, la forma de divertirse y de relacionarse del país o países de mi lengua meta?	<input type="radio"/>				
7.	¿He aprendido algo sobre la forma de pensar, vivir y manifestar esas experiencias de mi pareja?	<input type="radio"/>				
8.	¿Soy ahora consciente de nuevas similitudes y diferencias que existen entre mi cultura y la de mi pareja?	<input type="radio"/>				
9.	¿Valoro ahora mejor y de manera más crítica esas similitudes y diferencias? ¿He superado algunos clichés que tenía antes?	<input type="radio"/>				
10.	¿He completado el número de horas y de tareas que me pide la actividad tándem?	<input type="radio"/>				
11.	¿Me he reunido regularmente con mi pareja?	<input type="radio"/>				

12.	¿He respetado el principio de reciprocidad y de mutua colaboración, esto es, he repartido el tiempo equilibradamente?	<input type="radio"/>				
13.	¿He aplicado lo aprendido en sesiones sucesivas para fijarlo mejor?	<input type="radio"/>				
14.	Como mentor ¿me he expresado de modo natural en mi lengua materna y he resuelto las dudas de mi pareja de forma razonable?	<input type="radio"/>				
15.	En general ¿he conseguido los objetivos que me propuse en la primera tutoría?	<input type="radio"/>				

### Reflexión personal

1. ¿Qué correcciones me ha hecho mi pareja? ¿Me han sido útiles?
2. ¿He aprendido algo de lo que había planeado?
3. ¿Qué puedo decir de la experiencia de esta actividad?
4. ¿Qué creo que he aprendido de mi pareja?
5. Creo que aún tengo que aprender...

## Anexo V. Evaluación de pares

Alumno/a evaluado/a:

Fecha:

		Muy Poco	Poco	Aceptable	Bastante	Excelente
1.	¿Me entiende mi pareja mejor ahora que antes?	<input type="radio"/>				
2.	¿Es capaz mi pareja ahora de usar más vocabulario que antes?	<input type="radio"/>				
3.	¿Ha mejorado mi pareja su pronunciación y entonación?	<input type="radio"/>				
4.	¿Habla ahora mi pareja más correctamente que antes? ¿es su uso de la gramática mejor?	<input type="radio"/>				
5.	Cuando mi pareja habla ¿la entiendo mejor que antes?	<input type="radio"/>				
6.	¿Ha aprendido algo sobre la política, la moda, el arte, la música, la educación, la gastronomía, la forma de divertirse y de relacionarse de mi país?	<input type="radio"/>				
7.	¿Ha aprendido algo sobre la forma de pensar, vivir y manifestar esas experiencias que tenemos en mi cultura?	<input type="radio"/>				
8.	¿Es mi pareja ahora consciente de nuevas similitudes y diferencias que existen entre mi cultura y la suya?	<input type="radio"/>				
9.	¿Valora mi pareja ahora esas similitudes y diferencias de mejor y de forma más crítica? ¿Ha superado algunos clichés que tenía antes?	<input type="radio"/>				
10.	¿Me ha ayudado mi pareja a completar el número de horas y de tareas que me pide la actividad tándem?	<input type="radio"/>				

11.	¿Me he reunido regularmente con mi pareja?	<input type="radio"/>				
12.	¿Me ha permitido usar el mismo tiempo en mi lengua meta que él /ella ha usado en su lengua meta?	<input type="radio"/>				
13.	¿Ha demostrado mi pareja interés por la actividad y buena disposición para que yo aprenda?	<input type="radio"/>				
14.	¿Ha colaborado mi pareja en todas las actividades de manera activa y positiva? ¿He dado facilidades para el cumplimiento de las condiciones generales de la actividad?	<input type="radio"/>				
15.	Sé que mi pareja no es profesor/a de idiomas, pero ¿ha sido un/a buen/a mentor/a?	<input type="radio"/>				
16.	¿Qué le sugerirías a tu pareja para que siguiera aprendiendo tu cultura y tu idioma? (Utiliza el espacio que necesites)					

## Anexo VI. Encuesta de satisfacción

1.	Nombre de tu tutor/a					
2.	¿Te has encontrado con tu tutor/a en una reunión inicial para explicarte el procedimiento tándem?	○Sí	○No			
		Muy Poco	Poco	Aceptable	Bastante	Excelente
3.	Cuando has necesitado una respuesta a distancia de tu tutor/a ¿has recibido una respuesta ágil (por correo electrónico, teléfono, chat, etc.)?	○	○	○	○	○
4.	¿El asesoramiento ha sido satisfactorio?	○	○	○	○	○
5.	¿Has tenido empatía con tu pareja tándem?	○	○	○	○	○
6.	¿Ha sido posible localizar un horario adecuado o satisfactorio para tu pareja y para ti?	○	○	○	○	○
7.	¿Estaban los niveles de lengua y de conocimientos culturales de tu pareja y el tuyo equilibrados?	○	○	○	○	○
8.	En general, estoy satisfecho/a con mi aprendizaje en la actividad tándem.	○	○	○	○	○
9.	En general, estoy satisfecho/a con mi pareja tándem.	○	○	○	○	○
10.	En general, estoy satisfecho/a con mi tutor/a.	○	○	○	○	○
11.	Desde un primer momento he dispuesto de información precisa sobre los términos de desarrollo de la actividad.	○	○	○	○	○
12.	El contenido de la actividad se ajusta a los objetivos fijados para la misma.	○	○	○	○	○

13.	Las tareas establecidas para el desarrollo de la actividad facilitan el cumplimiento del objetivo y estimulan la participación en los encuentros.	○	○	○	○	○
14.	Los medios de seguimiento establecidos o sugeridos (como el portafolios o el diario) facilitan el desarrollo de los objetivos y la autoevaluación permanente.	○	○	○	○	○
15.	En general, estoy satisfecho/a con el planteamiento general de la actividad.	○	○	○	○	○

## Anexo VII. Evaluación del tutor

Alumno/a evaluado/a:

Tutor/a:

Fecha:

	Siempre en comparación con el registro de la tutoría inicial de nivel:	Muy Poco	Poco	Aceptable	Bastante	Excelente
1.	¿Ha mejorado razonablemente su comprensión oral?	<input type="radio"/>				
2.	¿Ha aumentado su vocabulario?	<input type="radio"/>				
3.	¿Ha progresado en su pronunciación y entonación?	<input type="radio"/>				
4.	¿Ha mejorado su corrección gramatical?	<input type="radio"/>				
5.	¿Ha mejorado su fluidez en la expresión oral?	<input type="radio"/>				
6.	¿Ha demostrado que ha aprendido algo sobre la política, la moda, el arte, la música, la educación, la gastronomía, la forma de divertirse y de relacionarse del país de su pareja?	<input type="radio"/>				
7.	¿Ha aprendido algo sobre la forma de pensar, vivir y manifestar esas experiencias en la cultura meta?	<input type="radio"/>				
8.	¿Ha tomado conciencia de algunas similitudes y diferencias entre la cultura de su pareja y la suya propia?	<input type="radio"/>				
9.	¿Valora ahora mejor y de manera más crítica esas similitudes y diferencias?	<input type="radio"/>				

10.	¿Ha cubierto los requisitos de horas, tareas y actividades que le pide la actividad?	<input type="radio"/>				
11.	¿Ha sido constante en sus reuniones y en el trabajo?	<input type="radio"/>				
12.	¿Te consta si ha colaborado activa y positivamente con su pareja?	<input type="radio"/>				
13.	¿Ha sido autónomo/a en su aprendizaje? ¿Ha tomado la iniciativa cuando ha sido necesario?	<input type="radio"/>				
14.	¿Crees que ha demostrado interés y buena disposición para realizar la actividad tándem?	<input type="radio"/>				
15.	En general ¿ha conseguido los objetivos que se propuso en la primera tutoría?	<input type="radio"/>				
16.	¿Qué le sugerirías a tu alumno/a para que siguiera aprendiendo la cultura y el idioma? (Utiliza el espacio que necesites)					

Los anexos VIII, IX y X proceden del documento “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” (2002: 26, 30, 32).

**Anexo VIII. Niveles comunes de referencia: escala global**

<b>B1 (usuario independiente)</b>	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
-----------------------------------	--

## **Anexo IX. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación**

Hablar (B1):

<b>Expresión oral</b>	Sabe enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, sus sueños, esperanzas y ambiciones. Puede explicar y justificar brevemente sus opiniones y proyectos. Sabe narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puede describir sus reacciones.
<b>Interacción oral</b>	Sabe desenvolverse en casi todas las situaciones que se le presentan cuando viaja donde se habla esa lengua. Puede participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).

**Anexo X. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada**

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ
B1	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos períodos de expresión libre.