

**MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO,  
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE  
IDIOMAS**

**ESPECIALIDAD DE LENGUA Y LITERATURA  
CASTELLANA Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

**¿TÁNDÉM?**

**Un juego de preguntas para  
practicar en pareja la lengua  
española  
(B1-B2)**

**AUTORA: ANA ISABEL GARCÍA NEBOT**

**TUTOR: JORGE MARTÍ CONTRERAS**

NOVIEMBRE DE 2017



## RESUMEN

El presente Trabajo Final de Máster titulado *¿Tándem? Un juego de preguntas para practicar en pareja la lengua española [B1-B2]* se inscribe, según la normativa de los Trabajos de Final de Máster de la Universitat Jaume I relativa al Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y enseñanza de Idiomas, en la Modalidad 6 de elaboración de material didáctico.

Con el presente trabajo nos hemos dispuesto a crear una baraja de cartas para que sirva como material de apoyo en las sesiones de tándem lingüístico, para motivar y favorecer la interacción oral entre los miembros de la pareja. Estas cartas proponen preguntas sobre temas cotidianos y de corte personal relacionado con los intereses, creencias y actitudes del aprendiz de Español como Lengua Extranjera. Además, están divididas en cuatro macrofunciones lingüísticas (descripción, narración, exposición y argumentación) para propiciar un intercambio comunicativo efectivo, participativo, divertido y guiado.

Entre las principales conclusiones de esta propuesta destaca el provechoso trabajo realizado con la adaptación de los contenidos del *Marco común europeo de referencia* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para la elaboración de este juego de cartas.

## PALABRAS CLAVE

E/LE, tándem lingüístico, interacción oral, macrofunciones comunicativas

# ÍNDICE

<b>1. Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Marco teórico .....</b>	<b>7</b>
2.1 Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.....	7
2.2 Enfoque comunicativo basado en la acción.....	10
2.3 Autonomía en el aprendizaje.....	11
2.4 Metodología tándem en el aprendizaje de lenguas.....	13
2.4.1 Principios básicos de la metodología tándem: reciprocidad, autonomía y autenticidad .....	15
2.4.2 Características propias del tándem.....	17
2.4.3 Cuestiones prácticas de la metodología tándem a tener en consideración ..	17
2.4.4 Modalidades .....	19
2.5 La interacción oral como base del tándem lingüístico.....	20
2.5.1 Estrategias de comunicación: definición .....	22
2.5.2 Actividades y estrategias comunicativas.....	23
2.6 Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español .....	34
<b>3. Adaptación: del PCIC al juego PdM .....</b>	<b>37</b>
3.1 Macrofunción descriptiva: personas, objetos y lugares.....	38
3.2 Macrofunción narrativa .....	41
3.3 Macrofunción expositiva .....	43
3.4 Macrofunción argumentativa .....	45
<b>4. Conclusiones y valoración personal.....</b>	<b>48</b>
<b>5. Bibliografía y webgrafía .....</b>	<b>52</b>
<b>6. Anexos.....</b>	<b>54</b>
6.1 Tarjetas del juego ¿Tándem?.....	54



## **AGRADECIMIENTOS**

A mi familia, una de nobles guerreros. Sobre todo, a mi madre Lola por sus consejos y por ser todo un ejemplo de fortaleza y a mi padre Eufrasio por sus palabras inventadas que aún me hacen sonreír todos los días.

A *Parcheese*, admiro a todas y cada una de estas mujeres por separado, pero todavía más, juntas. Gracias por los mixtos, las *bikes*, las fiestas de cumpleaños sorpresa y las risas infinitas.

A las inacabables aventuras de intensita y espesita y a Eli por dar forma al caos.

Por último, a mi tutor de TFM, Jorge, por la propuesta de un cambio de tema a tiempo.

Sin todos ellos no podría haber llegado hasta aquí.

## 1. INTRODUCCIÓN

En este Trabajo Final de Máster nos disponemos a crear material de apoyo para las sesiones tándem que sirva para mejorar la interacción oral en la práctica del Español como Lengua Extranjera (E/LE). Este material de apoyo consiste en una baraja de cartas con preguntas relacionadas con distintos ámbitos con la finalidad de crear debate y conseguir que las conversaciones sean fluidas, participativas y divertidas. La baraja de cartas funcionará como guía de conversación y está basada en el divertido juego de mesa *Preguntas de Mierda* (*PdM*, en adelante).

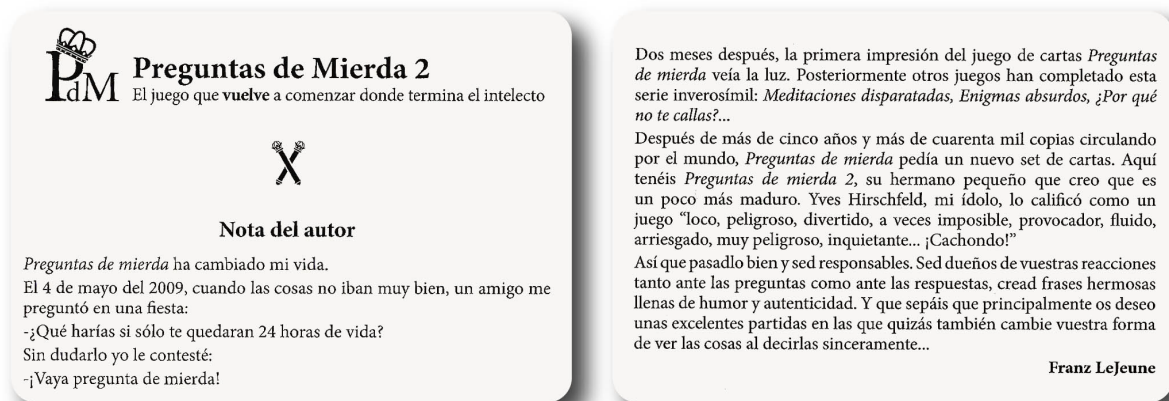


Figura 1. Tarjetas del juego PdM. Fuente: elaboración propia.

A pesar de su malsonante nombre, *PdM* es un juego de mesa pensado para pasar un buen rato con los familiares y amigos y consiste en una baraja de cartas que contienen preguntas relacionadas con seis ámbitos diferentes: vida cotidiana; familia, amigos, amor; profesión y ambiciones; psicoanálisis; sexo y filosofía y progreso. Estas preguntas, en ocasiones políticamente incorrectas, se salen de la norma y están pensadas para generar debate y provocar respuestas cómicas. Es por este motivo por el que hemos pensado que debidamente adaptado y mediante una cuidadosa selección de las preguntas podría ayudarnos a conseguir aumentar la motivación de los participantes en las sesiones de tándem (intercambio lingüístico).

Esta idea nace de la reflexión tras una dilatada experiencia como alumna de lenguas extranjeras, ya que a lo largo de todos estos años he observado que una de las causas que llevan al fracaso a la hora de aprender una nueva lengua es la falta de motivación. A menudo las actividades propuestas en clase están muy encorsetadas y alejadas de la realidad. Debido a esta falta de naturalidad, a

los alumnos les cuesta mucho sentirse identificados o verse reflejados en este tipo de situaciones comunicativas y les lleva a perder el interés. Por otro lado, la disociación entre el alumno, su realidad y el estudio de la lengua hace imposible que se produzca un engranaje natural y efectivo en el aprendizaje de la lengua extranjera. La posibilidad de la expresión oral de las propias opiniones, sensaciones, creencias o deseos en las sesiones de tándem (Barroso García, 2000: 178):

Aumenta el campo de la creatividad y disminuye el control del profesor, con lo que el estudiante probablemente se encontrará sin formas lingüísticas que pueda necesitar en el momento de realizar la actividad, lo cual hará que tenga que poner en práctica sus recursos comunicativos para conseguir entender y aportar la información.

Dicho de otro modo, las sesiones tándem pueden complementar y mejorar el trabajo de interacción oral en las aulas aportando un contexto más natural, en el que el alumno pueda desarrollar más libremente su creatividad.

No obstante, mucho del material de apoyo para las sesiones tándem existente cae, desgraciadamente, en el mismo error de encorsetar las situaciones comunicativas y condicionar la expresión personal y natural del aprendiz. Las actividades y guías de conversación propuestas acaban siendo réplicas de las forzadas actividades vistas en clase y no permiten aprovechar todas las opciones que nos ofrece el tándem.

Nuestra original propuesta apuesta por crear situaciones comunicativas relajadas en las que los participantes puedan poner en práctica -fuera del aula y en contextos no formales-, además de todo lo que ya saben, las diferentes estrategias de comunicación existentes y permite que sigan aprendiendo de su compañero nativo mediante el juego.

El aprendizaje se entiende como el proceso de adquisición de conocimientos informativos y formativos, y la enseñanza como el favorecimiento de la construcción de dichos conocimientos en los discentes. No existe una única forma de enseñar y de aprender, puesto que el proceso de transferencia de conocimientos pivota en tres factores: estímulo, organismo/sujeto y respuesta/conducta (Rodríguez, Álvarez y Bernardo, 2011: 117), que se combinan con múltiples factores dando como resultado modelos y enfoques distintos. Sin embargo, aunque se trabaje con principios de actuación que

pueden engarzarse entre sí ofreciendo múltiples opciones, en su base quedan establecidos en dos polos teóricos: conductistas (que centran su atención en los estímulos y las respuestas) y cognitivistas (cuyo ámbito de estudio es el sujeto y su cognición). De esta división se derivan teorías del aprendizaje, de la enseñanza, y los roles del docente y el alumno en los procesos educativos. Rodríguez, Álvarez y Bernardo (2011) los explicitan en el capítulo 5 del libro *Psicología para el profesorado de Secundaria*.

Desde un punto de vista integrador, el constructivismo, se indica que el aprendizaje y la enseñanza se estructuran en pos de una actualización constante de niveles previos de conocimiento, relacionando los nuevos contenidos con los que ya dispone el alumno, pasando continuamente de una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) inferior a una superior. El concepto de Zona de Desarrollo Próximo, acuñado por el teórico Vigotsky, define las zonas de conocimiento entre las que se establece un escalón, de necesaria transmisión de información, entre el nivel de conocimiento real que tiene el alumno y el potencial al que llegará con la ayuda del docente o, en el caso de la práctica de las destrezas orales en E/LE del experto o nativo de la lengua meta. Recorrer el andamiaje de manera realista y ajustada por parte del profesor-guía-experto-nativo favorecerá un aprendizaje eficaz y progresivo.

Por otro lado, la combinación de métodos en función de las circunstancias de cada caso y los propios contenidos de la materia, en este caso, español para extranjeros, contribuye a enriquecer este paso de la ZDP inferior a la superior, engarzando el aprendizaje mediante técnicas distintas y variadas. Una de estas técnicas la conforma el juego como recurso didáctico (Díaz Sandoval, 2012: 98):

El juego constituye un método, una herramienta didáctica –pedagógica que propicia la asimilación consciente y entretenida de los conocimientos. Se utiliza para el desarrollo y perfeccionamiento de hábitos y habilidades lingüísticas, es de gran utilidad para contribuir al desarrollo del pensamiento, de las cualidades morales, volitivas, de la conducta y la formación de convicciones, todo lo cual estará en dependencia de su estructura y de las tareas que los educandos tengan que cumplir.

Por lo tanto, a través de sesiones de tándem basadas en el juego conseguiremos construir una herramienta didáctica muy eficaz que facilitará la asimilación consciente de nuevos conocimientos partiendo de los que ya posee el aprendiz de una manera amena y motivadora: «los juegos, al ser actividades

lúdicas, son altamente motivadoras y entretenidos. Producen diversión y despiertan el interés por el aprendizaje del idioma extranjero y que este sea significativo y desarrollador» (Díaz Sandoval, 2012: 98).

Asimismo, gracias al tipo de preguntas, que veremos más adelante, este juego también permite que los miembros del tándem se conozcan mejor entre sí: su entorno, su cultura e inquietudes y garantiza el afianzamiento de las relaciones interpersonales y el intercambio cultural.

Hemos elegido los niveles de referencia B1 y B2 basándonos en las directrices y descriptores del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (en adelante, *MCER*) y del *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC, en lo sucesivo)*. Como veremos más adelante, estos niveles son los ideales para la práctica del tándem, ya que siguiendo a Brammerts y Calvert (*apud* Canga Alonso, 2012: 123) el diálogo entre los miembros del tándem será «más provechoso si los alumnos muestran interés por la lengua y la cultura de su compañero, si poseen unos conocimientos previos y si aprenden estableciendo similitudes y diferencias entre la lengua materna y la lengua meta» Así, los alumnos de B1 y B2 cuentan con los conocimientos de la lengua suficientes para poder interactuar mínimamente y podrán beneficiarse de la práctica autónoma para ganar confianza, vocabulario y fluidez en sus destrezas orales.

Así pues, con este juego de tarjetas queremos fomentar el aprendizaje autónomo y animar a los usuarios de la lengua a desarrollar un hábito de formación constante a lo largo de la vida, no solo en el ámbito de los idiomas. Dicha autonomía favorece la creación de usuarios independientes con un amplio bagaje de recursos a los que les será más fácil adaptarse a las variadas situaciones comunicativas de la cambiante situación económica, política y social del contexto actual.

En posteriores apartados de este trabajo describiremos las características de la metodología tándem, con las que pretendemos demostrar que facilita la adquisición de conocimientos y la puesta en práctica de múltiples estrategias de comunicación. Dichas estrategias, tanto de expresión como de comprensión, se ponen en marcha en nuestra propia lengua materna, de manera que facilitan la interacción oral y, por ende, la comunicación. El tándem es, pues, una manera sencilla, cómoda y económica de practicar la lengua objeto donde el progreso

en la adquisición de conocimientos no se limita al ámbito lingüístico: también se produce intercambio sociocultural y personal. Para redondear la cuestión, la metodología que proponemos aumentará además la motivación de los alumnos mediante la adaptación del juego *PdM*.

Así pues, para abordar las posibilidades de la interacción oral en la práctica del tándem comenzaremos con la descripción del *MCER* (2002), que proporciona «una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc.» y también define «niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida» (Consejo de Europa, 2002: I). Pero lo más importante es que el *MCER* describe los aprendizajes necesarios para que los estudiantes de lenguas utilicen una lengua para comunicarse y conseguir desarrollar conocimientos y destrezas que los conduzcan a una actuación eficaz en cualquier situación comunicativa.

Los principios del *MCER* se recogen, por un lado, en el *PCIC*, que fija los contenidos específicos para el caso concreto del español, basándose en las recomendaciones del Consejo de Europa. Por otro lado, en el caso de la Comunidad Valenciana el Consell publica el *Decreto 155/2007, de 21 de septiembre* por el que regulan las enseñanzas de idiomas de régimen especial y se establece el currículo del nivel básico y del nivel intermedio [2007/11678], referido a las Escuelas Oficiales de Idiomas en el ámbito territorial valenciano. El cuarto principio general indica que «las enseñanzas de idiomas estarán orientadas al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno y asumirán el enfoque de acción que adopta el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*» (DOGV, 2007: 36480).

Nuestro trabajo se basa directamente en la publicación original del Consejo de Europa, si bien tomaremos en consideración, del *PCIC*, los capítulos 5. *Funciones*, 6. *Tácticas y estrategias pragmáticas* y 7. *Géneros discursivos y productos textuales*, para aspectos concretos del desarrollo del juego.

Trataremos el enfoque comunicativo basado en la acción que es el adoptado por el *MCER*. Este apartado nos ofrece una visión general del objetivo final de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el ámbito europeo, que es conseguir que los usuarios de la lengua sean capaces de desarrollar acciones eficaces en situaciones comunicativas concretas. Veremos también el concepto

---

de autonomía en el aprendizaje y el papel crucial que juega para conseguir individuos sociales más autosuficientes.

Más adelante, veremos la definición, principios y características de la metodología tándem, así como, las cuestiones más importantes que se han de tener en cuenta a la hora de llevar a la práctica las sesiones tándem.

A continuación, hablaremos de las características de la interacción oral y de las actividades que participan en ella, tanto de expresión como de comprensión. También, veremos la definición de estrategia comunicativa y qué estrategias se pueden llevar a cabo para garantizar una mayor interacción oral.

Posteriormente, presentamos nuestra propuesta del juego de preguntas como material de apoyo para la mejora de la interacción oral en la práctica del español en el tándem y finalmente, ofrecemos las conclusiones extraídas de la elaboración de este trabajo de final de máster.

¿Qué podemos hacer para ayudarnos a nosotros mismos  
y a otras personas a aprender mejor una lengua?

(Consejo de Europa, 2002: XI)

## 2. MARCO TEÓRICO

El papel del docente actual necesita de la reflexión continua respecto a la enseñanza y aprendizaje de una lengua, ampliando a lo largo de su vida los conocimientos, habilidades y capacidades pertinentes para el desarrollo de su función educativa. La innovación ha de partir de aquello que conocemos y optimizar nuestros recursos, y disponer de una amplia base teórica previa sobre la que asentar los pasos posteriores.

Para abordar la cuestión que nos ocupa en este trabajo comenzaremos haciendo un repaso a los principales conceptos teóricos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Así pues, empezaremos viendo qué es el *MCER*, sus niveles de referencia y el enfoque comunicativo basado en la acción, que es el adoptado por la política lingüística del Consejo de Europa. También veremos las principales características del aprendizaje autónomo y su importancia para el aprendizaje de lenguas utilizando la metodología tándem. Más en profundidad, explicaremos las características de esta metodología, sus principios básicos y sus modalidades. Continuaremos hablando de las principales destrezas comunicativas implicadas en la interacción oral, entendida como la base del tándem, y desarrollaremos el concepto de estrategia comunicativa.

Para finalizar, veremos el Plan Curricular del Instituto Cervantes y explicaremos en qué partes nos hemos basado para elaborar nuestro juego de preguntas.

### 2.1 *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*

Es evidente que vivimos en un mundo cada vez más globalizado y conectado, lo que no queda tan claro es si esta conectividad acerca de verdad a las personas las unas a las otras. Por desgracia, siguen existiendo muchos prejuicios sociales, raciales, religiosos y de género y, en muchos casos, el miedo a lo diferente y a lo que no entendemos nos lleva a la radicalización de las ideas y a posturas enfrentadas aparentemente irreconciliables. Sin embargo, es precisamente esa



variedad de ideas, de sensibilidades y de percepciones del mundo, en definitiva, la diversidad cultural y lingüística, lo que nos hace ricos y valiosos como seres humanos y nos ofrece infinitud de posibilidades de expresión y comunicación.

Por este motivo, la política lingüística del Consejo de Europa tiene como objetivos proteger el vasto patrimonio cultural y lingüístico europeo, fomentar el conocimiento de las distintas lenguas europeas para favorecer la movilidad, facilitar la cooperación entre los estados miembros, mejorar el entendimiento mutuo y así aumentar también el sentido de unidad dentro de Europa. Para conseguir estos objetivos, el Consejo de Europa movilizó a los profesionales del campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas para que, juntos y a nivel europeo, asentasen las directrices comunes que sirven como base para mejorar el método de aprendizaje de lenguas.

Por lo tanto, el *MCER* es resultado del gran esfuerzo de coordinación de proyectos lingüísticos llevados a cabo a lo largo de todo el continente por investigadores especialistas en el ámbito de la lingüística aplicada y supone un trabajo extraordinario como herramienta en la enseñanza de lenguas en el contexto europeo.

El *MCER* proporciona a todo aquel usuario que quiera aprender una nueva lengua los medios necesarios para reflexionar sobre el propio método de aprendizaje y estar más cerca así de satisfacer las propias necesidades. Además, especifica los conocimientos, destrezas y competencias que los alumnos han de desarrollar para desenvolverse de manera eficaz en cualquier tipo de situación comunicativa y los clasifica en los siguientes niveles: *Nivel A (Usuario básico)*, *Nivel B (Usuario independiente)* y *C (Usuario competente)*.

Cada nivel se subdivide en dos niveles a medida que se adquieren más competencias, como podemos observar en la siguiente figura.

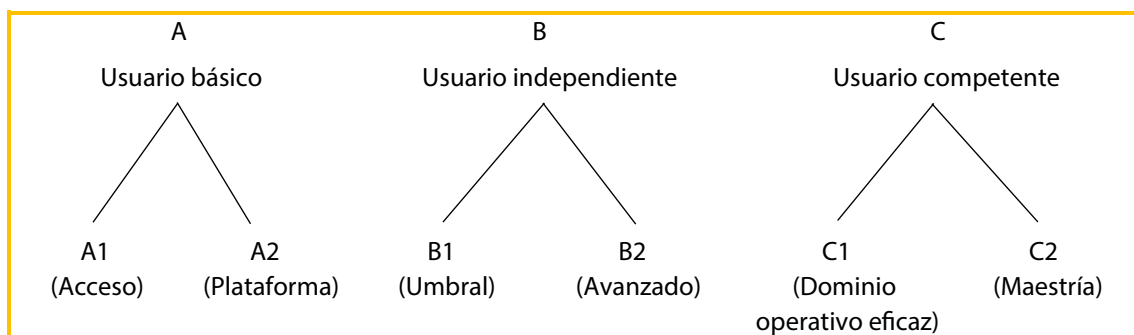


Figura 2. Niveles de referencia. (Consejo de Europa, 2002: 34).

En términos generales, el *MCER* describe los distintos niveles de la siguiente manera:

- El nivel A1 (*Acceso*), es el nivel más bajo en el que el alumno tiene unos conocimientos muy generales de la lengua. Es decir, puede interactuar de forma sencilla y contestar preguntas fáciles sobre sí mismo, el lugar donde vive y las cosas que tiene.
- En el nivel A2 (*Plataforma*) el alumno ya es capaz de desenvolverse en situaciones sociales sencillas de la vida cotidiana, como, por ejemplo, comprar en una tienda, saludar amablemente, acordar citas y dar indicaciones para encontrar sitios.
- El nivel B1 (*Umbral*) consta de dos características principales: el usuario es capaz de mantener la interacción en un país extranjero y se hace entender en situaciones más complejas de la vida cotidiana y, también, es capaz de solucionar pequeños imprevistos que puedan surgir en la comunicación del día a día.
- Una vez alcanzado el nivel B2 (*Avanzado*) se supone que el usuario es más independiente y es capaz de desenvolverse sin problemas en la mayor parte de situaciones de comunicación, con la particularidad de que es capaz de argumentar de forma eficaz. Además, es capaz de expresarse con fluidez sobre casi cualquier tema y es capaz de corregir errores conscientemente.
- El nivel C1 (*Dominio operativo eficaz*) es el nivel en el que el usuario tiene un repertorio lingüístico amplio que le permite expresarse con fluidez, de manera espontánea y casi sin esfuerzo sobre cualquier tema.
- Por último, el nivel C2 (*Maestría*) es el nivel más alto de dominio de la lengua y aunque está caracterizado por el alto grado de precisión y propiedad del uso de la lengua no implica una competencia de hablante nativo.

En cada nivel se describen las siguientes categorías para que resulte más fácil consultar las escalas:

- Actividades comunicativas: se describe lo que el usuario «puede hacer» en relación con la comprensión, la interacción y la expresión.
- Estrategias: se describe lo que el usuario «puede hacer» en relación a las competencias que tiene y las actividades de la lengua que puede llevar a cabo con ellas.

- Competencias comunicativas: se trata de describir distintos aspectos relacionados con la competencia lingüística, la competencia pragmática y la competencia sociolingüística.

Para la realización de este trabajo nos vamos a centrar en las actividades y estrategias de comunicación de la interacción oral, más concretamente en los niveles intermedios (B1 y B2). Esto es debido a las características de la metodología tándem, que veremos más adelante, según las que no se recomienda la práctica del tándem en los niveles más básicos.

Como hemos comentado, el *MCER* establece los niveles de referencia para el aprendizaje de lenguas en el contexto europeo y el encargado de adaptar esos niveles a las características propias del español, como veremos después, es el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* que establece los niveles de referencia para el aprendizaje del español como lengua extranjera.

## **2.2 Enfoque comunicativo basado en la acción**

El *MCER* utiliza un enfoque basado en la acción, ya que considera que los usuarios son agentes sociales que van a utilizar la lengua para desenvolverse en distintas circunstancias comunicativas.

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan procesos para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbito** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

(Consejo de Europa, 2002: 9)

Esto quiere decir que los usuarios deben desarrollar al máximo sus competencias generales y comunicativas de modo que la suma de sus destrezas y herramientas individuales les permita realizar acciones.

Entre las *competencias generales*, que son aquellas que no están relacionadas directamente con la lengua, se encuentran la adquisición de conocimientos (son resultado de las experiencias personales y el aprendizaje formal a lo largo de la

vida), el desarrollo de destrezas y habilidades (estrategias que nos permitan *saber hacer*), el desarrollo íntegro de la personalidad de los individuos como competencia existencial (*saber ser*) y el desarrollo de la capacidad de aprender (*saber aprender*).

Entre las *competencias comunicativas*, que son aquellas que posibilitan la comunicación, se encuentran la competencia lingüística (suma de los conocimientos que se tiene de la lengua como sistema), de la competencia sociolingüística (los conocimientos que se tiene de las condiciones socioculturales que envuelven el uso de una lengua) y de la competencia pragmática (la cohesión, coherencia y tipos de discurso).

De este modo, los dos tipos de competencias se utilizan en toda clase de *contextos* para realizar distintas *actividades de la lengua*. Con actividades de la lengua nos referimos a la comprensión, expresión, interacción y mediación, todo ello a través de la producción de textos, tanto orales como escritos.

Todos los diferentes tipos de textos pueden pertenecer a múltiples ámbitos de uso de la lengua: ámbito público, personal, profesional y académico y su interpretación y producción se llevan a cabo con el fin de realizar cualquier tipo de tareas, ya tengan un carácter puramente lingüístico, o no. Es decir, entendemos por tarea tanto preparar un examen oficial (tarea de carácter lingüístico) como organizar una fiesta de cumpleaños (*a priori*, tarea de carácter no lingüístico), pero para llevar a cabo estas tareas con éxito tendremos que poner en práctica todas las *estrategias* y recursos que estén a nuestro alcance.

Por este motivo y debido a la situación socioeconómica y política actual, que demanda cada vez más individuos capaces de formarse a lo largo de toda la vida de manera autónoma (Brammerts, 2006: 19), hemos elegido la metodología tándem como una de las metodologías más adecuadas para el aprendizaje de lenguas, ya que uno de sus pilares básicos es el aprendizaje autónomo.

### **2.3 Autonomía en el aprendizaje**

El *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes define la "autonomía en el aprendizaje" como:

La capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje. A diferencia de la autonomía, de carácter espontáneo e

inconsciente, que cada persona puede ejercer en la vida cotidiana, la autonomía en el aprendizaje es intencional, consciente, explícita y analítica. Su ejercicio implica la determinación del aprendiente de ser responsable y de tomar decisiones personales sobre su aprendizaje, así como la voluntad de participar, junto con el docente, en la negociación de los siguientes aspectos: la identificación de las propias necesidades de aprendizaje y la definición de sus objetivos; la planificación de las clases; la selección de los contenidos y el establecimiento de su secuenciación; la selección de los materiales didácticos adecuados; el entrenamiento en el uso de técnicas y estrategias varias, pero muy especialmente las de aprendizaje y las metacognitivas; y, finalmente, la realización de la autoevaluación.

Las diferentes reflexiones teóricas sobre el aprendizaje autónomo surgieron cuando la educación formal entró en crisis y se llegó a la conclusión de que el proceso ideal de enseñanza-aprendizaje no podía ser unidireccional, es decir, no podía ser simplemente el traspaso de conocimientos de la figura del profesor a la del alumno por medio de clases magistrales. Así pues, surgieron las teorías *constructivistas* en las que los alumnos no son meros agentes pasivos receptores de conocimientos que repiten contenidos, sino que activamente construyen conocimiento relacionando la nueva información con los conocimientos previos (Rodríguez, Álvarez y Bernardo, 2011: 125). En las teorías constructivistas más importantes, como la de Bruner y Ausubel «subyace la idea de que los alumnos aprenden cuando comprenden» (*apud* Rodríguez, Álvarez y Bernardo, 2011: 125) y es entonces cuando se produce el aprendizaje significativo.

Más adelante, en 1989 son Schunk y Zimmerman los que relacionan el aprendizaje significativo y la autonomía, pues, observan que los factores motivacionales y los orígenes sociales de cada individuo juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Así pues, «Zimmerman define la autorregulación como aquellos pensamientos, sentimientos y acciones autogeneradas por los aprendices, orientados a la consecución de sus metas» (Rodríguez, Álvarez y Bernardo, 2011: 132). Se habla, entonces, de autorregulación como un proceso de aprendizaje en el que el propio alumno establece los objetivos académicos, reflexiona sobre las estrategias, sobre las propias capacidades y sobre las acciones que debe llevar a cabo para cumplir sus propósitos.

Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, es Holec (1980), en el ámbito de la didáctica de las lenguas, el que afirma que la capacidad de gestionar el propio proceso de aprendizaje no es una capacidad innata, sino que se adquiere al desarrollar las estrategias metacognitivas, es decir, la observación, la reflexión, la planificación y la evaluación, entre otras. Además, como encontramos en el artículo *La enseñanza del E/LE con la metodología tándem* de Morán (1998: 411), esta autora afirma que «la educación de adultos debería ser un instrumento que sirviera para despertar la consciencia y fomentar el espíritu de liberación en el ser humano y, en algunos casos, un instrumento para cambiar su entorno».

De este modo, la importancia del aprendizaje autónomo reside en que, si conseguimos formar a alumnos capaces de aprender por sí mismos -estos *aprendices autónomos*- no dependerán exclusivamente de la educación tradicional, sino que podrán crear y desarrollar un hábito de formación constante que se adapte directamente a sus necesidades y, lo que es incluso más importante, que este hábito se mantenga a lo largo de toda la vida. Ya que «aprendemos a aprender para convertirnos en aprendices autónomos. Quien ha aprendido a aprender no necesita ya de alguien que le guíe en el aprendizaje» (Aebli, 1991: 151). Y es aquí, como hemos indicado anteriormente, donde contribuye la metodología *tándem*.

#### **2.4 Metodología tándem en el aprendizaje de lenguas**

Así como en una bicicleta tándem los dos ciclistas pedalean en la misma dirección para alcanzar una meta común (Morán, 1998: 412), en el tándem lingüístico los miembros de una pareja, que tienen lenguas maternas distintas, enseñan y aprenden la de su compañero de manera recíproca con el objetivo principal de aprender, practicar y mejorar una lengua extranjera. Por lo tanto, formar parte de una pareja tándem consiste en quedar con una persona con una lengua materna distinta de la propia para pasar tiempo en común con la finalidad de practicar y aprender una lengua extranjera en múltiples situaciones comunicativas reales de una manera amena y divertida. Utilizando esta metodología conseguimos también conocer gente, entablar amistades (aunque no sea el objetivo principal) y conocer culturas distintas a la nuestra. Por todo ello, se favorece el plurilingüismo, la interculturalidad y se contribuye a la desaparición de prejuicios: «no solo se trata de aprender una lengua extranjera,

sino de establecer contacto personal con otro individuo y su entorno cultural, social, profesional, etc.» (Morán, 1998: 412).

Helmut Brammerts, coordinador de uno de los proyectos lingüísticos ODL (*Open and Distance Learning*) de la Unión Europea en el que participaron doce universidades europeas, titulado *Telematics for Autonomous and Intercultural Tandem Learning* y que sirvió para afianzar el aprendizaje autónomo de lenguas utilizando el tándem en las universidades, nos ofrece la siguiente definición (Brammerts, 2006: 20):

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

La siguiente tabla de Brammerts y Calvert (2006: 19), resume muy bien cuáles son los objetivos de aprendizaje (primarios y secundarios) de lenguas en tándem:

Objetivos de aprendizaje primarios	Objetivos de aprendizaje secundarios
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de comunicarse en una lengua extranjera</li> <li>• Capacidad de desenvolverse correctamente en el contexto de una cultura extranjera</li> <li>• Otro tipo de competencias de las que dispone el compañero tándem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras</li> <li>• Comunicación intercultural (interacción)</li> <li>• Cooperación multilingüe</li> </ul>

Tabla 1. *Objetivos primarios y secundarios del aprendizaje en tándem de lenguas extranjeras (Brammerts y Calvert, 2006: 49)*

Aunque no todo el mundo conoce esta metodología, su práctica se ha extendido en los últimos años (hoy en día ya casi todas las universidades cuentan con un servicio de lenguas propio en el que existen programas de tándem), ya que es una metodología económica con principios sencillos asequibles para aquellas personas que no están especializadas en el ámbito de las lenguas, forma parte del aprendizaje permanente vinculado a situaciones de comunicación reales, se adapta fácilmente a las programaciones didácticas y se

puede implementar con un número cada vez mayor de aprendices gracias a las tecnologías de la información y comunicación (Brammerts, 2006: 20).

#### *2.4.1 Principios básicos de la metodología tándem: reciprocidad, autonomía y autenticidad*

##### *2.4.1.1 Principio de reciprocidad*

La Real Academia Española define "reciprocidad" como la 'correspondencia mutua de una persona o cosa con otra', por lo tanto, si el objetivo principal del tándem es aprender una lengua extranjera con un compañero, este aprendizaje ha de ser mutuo. Podemos afirmar, pues, que el «tándem es aprender en intercambio: ambos compañeros quieren aprender el uno del otro y cada uno aporta, por un lado, capacidades y destrezas que el otro desea adquirir, por otro, la disposición de apoyar al compañero en su aprendizaje» (Brammerts, 2006: 23). De la misma manera, podemos afirmar también que para que el tándem funcione a largo plazo debe darse el principio de reciprocidad, ya que solo así los dos miembros obtendrán beneficio de la relación.

Por otro lado, cabe tener en consideración que cada uno de los miembros de la pareja tándem aporta las experiencias y destrezas de las que dispone y que las comparte de la mejor manera posible por lo que no se le puede exigir más que aquello que pueda o esté dispuesto a dar. Aquí entra en juego la responsabilidad y autonomía de los aprendices para elegir al compañero más indicado teniendo en cuenta las propias necesidades y características.

Así pues, siguiendo este principio, cada uno de los participantes de la pareja tándem debe estar dispuesto a apoyar el aprendizaje de su compañero, esto implica reconocer y respetar las necesidades de cada uno intentando ofrecer soluciones y ayudar a cubrir estas necesidades según vayan surgiendo, siempre dentro de las propias posibilidades. Es decir, este apoyo implica ayudar con la corrección del discurso, traducir textos, explicar significados, etc., sin perder de vista que el aprendizaje en tándem es un aprendizaje individual y depende del propio aprendiz.



#### *2.4.1.2 Principio de autonomía*

Si aplicamos el concepto de la autonomía en el aprendizaje, ya explicado anteriormente, al tándem, la responsabilidad del aprendizaje recae en el propio aprendiz. Por lo tanto, es tarea del alumno evaluar cuáles son sus capacidades y necesidades, establecer los objetivos y observar cuáles son los recursos que el medio le ofrece (también la elección del compañero más adecuado) para alcanzar las metas propuestas. Esto implica que el aprendizaje autónomo:

[...] no es solo aprendizaje mediante la acción, sino que implica también el aprendizaje por medio de la reflexión. Ya que es a través de la reflexión que los estudiantes pueden construir gradual e individualmente una agenda apropiada para el aprendizaje que esté en armonía con la agenda marcada en el currículo prescrito; y solamente se puede lograr la autonomía total construyendo tal agenda personal, controlando de forma consciente el propio proceso de aprendizaje.  
(Little, 2006: 31)

Sin embargo, no debemos olvidar que esta metodología es ideal como complemento a la educación formal pero que por sí sola no es suficiente para aprender un idioma, sobre todo en los niveles más básicos. Además, se recomienda encarecidamente que las parejas tándem cuenten con un asesor profesional para sacar el máximo partido a la experiencia y para facilitar el desarrollo de estrategias para hacer el aprendizaje autónomo más eficaz (Brammerts, 2006: 27).

#### *2.4.1.3 Principio de autenticidad*

Aunque, algunos autores obvian este principio, nos ha parecido esencial destacar su importancia, pues es precisamente, esa autenticidad de las situaciones de comunicación lo que caracteriza a las experiencias tándem.

Los participantes son personas nativas de la lengua que queremos aprender con las que tenemos que llegar a comunicarnos con éxito en una lengua que no es la nuestra. Por lo tanto, se trata de comunicación real en contextos reales, razón que aporta una motivación extra que no se encuentra en las actividades que se llevan a cabo dentro de las aulas.

Asimismo, esta autenticidad favorece el desarrollo de otros elementos de la capacidad comunicativa, a los que no se le suele prestar atención en clase

(básicamente porque no existe la necesidad), ya que si queremos explicarle algo a nuestro compañero o convencerlo en un debate deberemos adaptarnos a sus características personales y tener en cuenta sus valores y personalidad.

#### 2.4.2 *Características propias del tándem*

Además de los principios de reciprocidad, autonomía y autenticidad queremos ofrecer un listado de las principales características del aprendizaje de lenguas en tándem (Morán, 1998: 413):

- Se trata de actos de comunicación reales con una persona nativa de la lengua que queremos aprender. Esto, conlleva un gran número de ventajas, como, por ejemplo, la familiarización con una correcta pronunciación, desarrollo de la capacidad intercultural, aprendizaje personalizado, etc.
- Nuestro compañero es también una persona que está aprendiendo, por lo que, resulta más fácil hablar de forma relajada, expresarse incluso erróneamente, preguntar las dudas o pedir ayuda, es decir, los dos miembros se encuentran *entre iguales*.
- El compañero nativo nos sirve como modelo, pero no solo lingüísticamente, sino también en el ámbito extralingüístico. Pues, cada cultura tiene una forma propia de expresar los sentimientos, la negación, la afirmación, etc. y esto es algo que solo se puede aprender del trato directo y la observación de un hablante nativo.

La motivación por el aprendizaje es mayor, ya que además de la motivación que supone la posibilidad de poner en práctica los propios conocimientos se suma la curiosidad por conocer a la otra persona y su cultura.

#### 2.4.3 *Cuestiones prácticas de la metodología tándem a tener en consideración*

La autora Morán (1998) señala los siguientes aspectos prácticos de la metodología tándem sobre los que vale la pena reflexionar: la elección del compañero tándem ideal, la distribución de las lenguas, la corrección de errores, la diferencia de nivel y el número de integrantes.

Desarrollaremos estos aspectos a continuación.

##### 2.4.3.1 *Elección del compañero tándem ideal*

Si lo que se quiere es simplemente practicar una lengua sin necesidad de conocimientos específicos, cualquier compañero nativo podría servir, pero es cierto, que la afinidad, tanto en gustos como en valores, facilitan mucho la tarea

del aprendizaje y resulta mucho más interesante, pues, se puede llegar a desarrollar lazos de amistad.

Sin embargo, si tras varios encuentros se detecta que las maneras de trabajar son incompatibles, no se debe dudar en buscar otro compañero más adecuado.

#### *2.4.3.2 La distribución de las lenguas*

Es importante, acordar desde el principio cuánto tiempo se le va a dedicar a cada lengua y con cuál se va a empezar para garantizar el aprendizaje equitativo y recíproco y evitar que un miembro de la pareja saque menos beneficio de la experiencia tándem. Esto puede parecer obvio, pero hay que tener en cuenta que no todas las culturas son igual de abiertas y se suele observar que el rendimiento tiene que ver con la nacionalidad, por ejemplo, a los alumnos alemanes les importa menos cometer errores que a los españoles (Morán, 1998: 415).

También se ha de intentar resolver las dudas en el idioma que se está practicando en ese momento y no pasar a una tercera lengua común, como podría ser el inglés, para no entorpecer el proceso de aprendizaje.

#### *2.4.3.3 La corrección de errores*

Para que la corrección de errores no se asocie a sentimientos negativos y entorpezca el aprendizaje, los miembros de la pareja tándem han de acordar qué tipo de errores (gramaticales, de vocabulario, de estilo...) quieren corregirse mutuamente y cómo lo van a hacer (si en el momento o una vez acabada la intervención).

Precisamente, esta es una de las ventajas del tándem, se ha de tener en cuenta que los dos miembros están aprendiendo y los dos comenten errores que esperan corregir a la larga gracias a la ayuda de un compañero nativo, cuyas correcciones no tienen una finalidad evaluadora.

#### *2.4.3.4 La diferencia de nivel*

Los autores Brammerts y Calvert (2006: 52) aseguran que «el nivel exigido a las parejas de conocimiento de la lengua extranjera debe ser tal que la comunicación sea posible, al menos en alguna de las dos lenguas».

El hecho de que cada uno de los miembros del tándem tenga un nivel de conocimientos de la lengua que quiere aprender no supone un problema, en realidad, es muy difícil que tengan el mismo nivel, pero sí se recomienda que el nivel no sea nulo o básico, ya que en estos casos se necesita de un mayor trabajo individual para llegar a conocer la gramática y el tándem se debería utilizar para poner en práctica lo aprendido en clase.

Cuanto más bajo sea el nivel más ayuda se necesitará de un asesor externo lo que supondrá que el aprendizaje es menos autónomo.

#### 2.4.3.5 Número de integrantes

No se recomienda practicar el tándem presencial en grupo, ya que se tiende a utilizar la lengua mayoritaria durante más tiempo, lo que perjudicaría, en cierto modo, a alguno de los participantes.

Además, al haber más miembros con una misma lengua se observa que el ambiente se vuelve más competitivo y esa tensión dificulta el aprendizaje. De la misma manera, sobre todo al principio, cuando aún no se domina muy bien la lengua debatir resulta más complicado si se trata de grupos grandes, por eso, se considera que la pareja es el número ideal de los integrantes del tándem.

#### 2.4.4 Modalidades

Existen tantas maneras de practicar tándem como participantes y es debido a esta flexibilidad de esta metodología el aprendizaje se da en contextos muy diversos. Sin embargo, las modalidades más comunes para practicar tándem son el tándem presencial, el tándem a distancia y los cursos tándem.

Este trabajo está centrado especialmente en la modalidad presencial, ya que lo que se pretende es crear material de apoyo para las sesiones tándem con la finalidad de trabajar mejor la interacción oral.

El *tándem presencial* consiste en encuentros periódicos de dos participantes con el fin de practicar la lengua materna del compañero. Son los mismos participantes los que deciden la frecuencia y el lugar de los encuentros, lo que les deja mucho margen de actuación a la hora de decidir qué actividades llevar a cabo. Un encuentro tándem puede ser desde quedar a tomar un café o ir juntos al museo.

La particularidad del *tándem a distancia* o *eTandem* es que suele ser por escrito. Es decir, los participantes intercambian correos electrónicos, aunque, gracias a los avances tecnológicos hoy en día, es posible hacer videollamadas y la comunicación por mensajería instantánea es prácticamente en tiempo real.

Los *cursos tándem* consisten en trabajar en grupos más grandes con una pareja asignada, suelen ser cursos de idiomas intensivos y los participantes reciben asesoramiento tanto individual como en pareja para sacar el máximo partido de la experiencia.

## **2.5 La interacción oral como base del tándem lingüístico**

Como hemos comentado en la explicación del enfoque comunicativo basado en la acción, la competencia lingüística de los usuarios de una lengua se pone en funcionamiento para llevar a cabo distintas actividades de la lengua y, por esas actividades lingüísticas entendemos la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación. En nuestra propuesta la interacción oral toma el protagonismo de forma evidente, y por esta razón hemos atendido a la definición que de este concepto realiza el *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 14):

En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No solo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación.

Así pues, para que haya interacción oral (y, por lo tanto, comunicación) deben darse ciertos procesos de comprensión y expresión que permitan al alumno desarrollar sus capacidades de aprendizaje; esto, sin embargo, no debería únicamente ceñirse, tal y como defiende el *MCER*, a la memorización y repetición de estructuras definidas, sino que el hablante debiera usarlas en su beneficio comunicativo en pos de un intercambio oral exitoso.

Más adelante, veremos cuáles son las actividades de comprensión y expresión, tanto orales como escritas que recoge el *MCER*, y qué estrategias deberían

desarrollarse en una propuesta tándem práctica para conseguir ampliar estas destrezas.

Barroso García (2000: 176) en su artículo *El desarrollo de la interacción oral mediante las estrategias de comunicación*, cita a Bygate (1987) cuando afirma que se tienen que tener en cuenta dos aspectos fundamentales para que haya comunicación: por un lado, es muy importante la organización de la interacción, pues es fundamental saber respetar los turnos de palabra (el cómo y cuándo tomar la palabra), cómo mantener una conversación fluida y participativa y cómo finalizar la conversación una vez se considere oportuno. Por otro lado, es muy importante asegurarse de que realmente se está produciendo la comunicación y los dos (o más) participantes están hablando de lo mismo, hay que saber cómo negociar el significado.

Algunos autores defienden que la clave del aprendizaje de una lengua es precisamente este proceso de negociación del significado, ya que gracias a la estructura interactiva de la conversación se produce el *input* comprensible que es el que nos lleva a la adquisición de la lengua extranjera. Por lo tanto, «cuantas más oportunidades de negociación proporcione una actividad más positiva será su efecto en la adquisición» (García García, 2006: 556).

Otro aspecto muy importante que hemos de tener en cuenta -y por el que hemos elegido la metodología tándem para trabajar las estrategias de la interacción oral- es que, al contrario de lo que pasa en las actividades de clase (donde el material suele estar adaptado al nivel del estudiante, el contenido ha sido elegido por el profesor y la atención se centra en resolver un ejercicio con la mayor corrección posible para salir airoso ante los compañeros o el profesor), en el tándem las situaciones de comunicación son reales y la motivación reside en la propia comunicación con otra persona (preferentemente nativa). De esta manera, se considera que la corrección pasa a un segundo plano y lo realmente importante es que haya una verdadera negociación de significado y, por tanto, un intercambio comunicativo fehaciente. La clave reside entonces en el desarrollo del mayor número posible de estrategias de comunicación para que el hablante sea capaz de desenvolverse en el mundo real sin problemas.

### 2.5.1 Estrategias de comunicación: definición

Desde el primer uso del concepto de estrategia aplicado al ámbito de la lingüística han sido muchos los autores que han ofrecido sus propias definiciones y clasificaciones teniendo en cuenta diferentes aspectos. En el presente documento no vamos a ofrecer un listado de estas clasificaciones, sino que nos vamos a centrar en las estrategias de comunicación descritas por el *MCER*. Nos parece interesante, sin embargo, mencionar la acepción de la RAE que define la palabra "estrategia" como 'conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento'. Esta sencilla definición condensa la esencia de la teoría del trabajo autónomo: es el alumno el que, siendo consciente de los recursos que están a su alcance y haciendo uso de ellos, toma la decisión más acertada en cada momento para alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas el *MCER* describe el concepto de estrategia de la siguiente manera:

Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento sus destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer 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. Por tanto, *no* habría que ver las estrategias de comunicación simplemente desde una perspectiva de incapacidad, como una forma de compensar una carencia o una mala comunicación. Los hablantes nativos emplean habitualmente todo tipo de estrategias de comunicación cuando el uso de una estrategia concreta es adecuado en respuesta a las demandas comunicativas que se les presentan. (Consejo de Europa, 2002: 60)

De la definición proporcionada por el *MCER* cabe destacar dos aspectos en especial; por un lado, el hecho de que las estrategias no se han de contemplar únicamente desde un punto de vista de carencia de conocimientos de la lengua objeto, sino que hay que contemplarlas también desde el punto de vista de que son en realidad una manera de economizar la lengua y utilizarla de modo más eficaz. Y por otro, que los usuarios de las estrategias de comunicación son tanto los hablantes nativos como los aprendientes, con la única diferencia de que los nativos utilizan estas estrategias de manera natural y espontánea y a los aprendientes hay que recordarles que existen muchos tipos de estrategias de comunicación y que las pueden poner en práctica también en la lengua que están adquiriendo.

### 2.5.2 *Actividades y estrategias comunicativas*

Las actividades comunicativas y sus estrategias son interactivas, ya que sus participantes alternan su papel como productores y receptores. Dependiendo de la situación comunicativa el usuario puede hablar, escribir y escuchar un texto; combinando diversas actividades orales o escritas en relación a uno o más oyentes o lectores. Algunos ejemplos de actividades de expresión relacionadas con el contexto son: presentar un trabajo final de final de máster, hacer declaraciones públicas o escribir un artículo para una revista. Según el *MCER* «el uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: *planificación, ejecución, control y reparación* de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación» (*Consejo de Europa, 2002: 61*). En el caso del tándem se produce un acto comunicativo basado en un diálogo entre dos participantes con roles alternos y objetivos diferentes según el papel que adopten: hablantes u oyentes, que producen textos orales y los reciben, interactuando entre sí.

Nos centraremos, pues, en las escalas ilustrativas que propone el *MCER* para guiar el trabajo que desarrollarán los participantes aprendices en su rol como hablantes; deberemos determinar, por lo tanto, las estrategias de expresión oral que tendrá que aprender el alumno. Al mismo tiempo, los participantes del tándem son asimismo oyentes: intervendrán también destrezas y procesos de comprensión auditiva. Por último, abordaremos de manera significativa qué indicadores aporta el *MCER* para determinar los procedimientos que el aprendiz debe desarrollar para una eficaz interacción oral entre los copartícipes del tándem lingüístico.

#### 2.5.2.1 *Actividades de expresión oral*

Para comenzar, incluimos la tabla de los descriptores generales de las capacidades en relación a las *actividades de expresión oral* según los niveles del *MCER*.



EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL	
	Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.
B2	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.
B1	Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.

Tabla 2. *Expresión oral en general (Consejo de Europa, 2002: 62)*

Esta tabla ofrece una visión general, y tal y como podemos observar, los usuarios de B1 ya son capaces de realizar descripciones sencillas sobre cualquier tema de interés propio y narrar acontecimientos en secuencias lineales. Por otro lado, los alumnos del nivel B2 son capaces de ampliar los detalles de estas descripciones, seleccionar y extender aquella información más relevante y apoyar sus opiniones y deseos con ejemplos.

De la misma manera, el *MCER* ofrece tablas de los descriptores específicos para actividades de expresión oral como las declaraciones públicas, hablar en público y los monólogos sostenidos, que comprenden la descripción de experiencias y la argumentación. De todos estos descriptores, debido a su posterior aplicación a las experiencias tándem, nos parece importante mencionar los siguientes de los niveles intermedios (B1 y B2):

MONÓLOGO SOSTENIDO: DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS	
B2	Realiza descripciones claras y detalladas sobre una amplia gama de temas relacionados con su especialidad
B1	Realiza descripciones sencillas sobre una variedad de asuntos habituales dentro de su especialidad. Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos. Realiza relaciones detalladas de experiencias describiendo sentimientos y reacciones. Relata los detalles de acontecimientos impredecibles, como, por ejemplo, un accidente. Relata argumentos de libros o películas y describe sus reacciones. Describe sueños, esperanzas y ambiciones. Describe hechos reales o imaginados. Narra historias.

Tabla 3. *Monólogo sostenido: descripción de experiencias (Consejo de Europa, 2002:*

MONÓLOGO SOSTENIDO: ARGUMENTACIÓN	
B2	Desarrolla argumentos sistemáticamente, dando un énfasis apropiado a los aspectos importantes y apoyándose en detalles adecuados.
	Desarrolla argumentos con claridad, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias y ejemplos adecuados.
	Construye cadenas argumentales razonadas. Explica puntos de vista sobre un tema, proponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones.
B1	Desarrolla argumentos lo bastante bien como para que se puedan comprender sin dificultad la mayor parte del tiempo.
	Ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones.

Tabla 4. Monólogo sostenido: argumentación (Consejo de Europa, 2002: 63)

Una propuesta tándem basada en estos descriptores puede contener una amplia variedad de situaciones comunicativas, donde el aprendiz sea capaz de practicar sus habilidades para una comunicación eficaz con un hablante nativo.

#### 2.5.2.2 Estrategias de expresión

Para la consecución de estos indicadores referidos a una expresión eficaz en los niveles B1 y B2, el *MCER* define una serie de *estrategias de expresión* como la movilización de todos aquellos recursos que nos permiten «buscar el equilibrio entre distintas competencias –maximizando las cualidades y evitando las insuficiencias– con el fin de equiparar el potencial disponible con la naturaleza de la tarea» (Consejo de Europa, 2002: 66).

Según estos indicadores del *MCER*, existe, por lo tanto, una fase de **planificación** consciente en la que el alumno le presta atención a aspectos como la *atención al destinatario* (es fundamental adaptar el tipo de discurso al destinatario), la *localización de recursos* (pedir ayuda si es necesario o recurrir a manuales), el *reajuste de la tarea* (si los recursos con los que se cuenta no son suficientes para superar la tarea con éxito) y *reajuste del mensaje* (ver de cuál es la mejor manera de expresar lo que se quiere expresar ajustándonos a los recursos con lo que contamos).

PLANIFICACIÓN	
B2	Planifica lo que hay que decir y los medios para decirlo considerando el efecto que puede producir en el oyente.
B1	Ensayo e intenta nuevas combinaciones y expresiones, y pide retroalimentación. Calcula cómo comunicar las ideas principales que quiere transmitir, utilizando cualquier recurso disponible y limitando el mensaje a lo que recuerde o a los medios que encuentre para expresarse.

Tabla 5. Planificación (Consejo de Europa, 2002: 67)

En la fase de **ejecución** el alumno pone en marcha dos tipos de estrategias diferentes. Por un lado, *estrategias de evitación* si reajustamos los objetivos de la tarea debido a la falta de recursos y por el otro, *estrategias de aprovechamiento*. Las estrategias de aprovechamiento son aquellas que permiten la *compensación* de las carencias, ya que se intenta superar las limitaciones parafraseando o dando explicaciones, se *apoya en los conocimientos previos* y utiliza aquello que cree podría funcionar para llevar a cabo sus *intentos*.

COMPENSACIÓN	
B2	Utiliza circunloquios y paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y de estructura.
B1	Define las características de algo concreto cuando no recuerda la palabra exacta que lo designa. Es capaz de transmitir significado modificando una palabra que significa algo parecido (por ejemplo, un camión para personas = autobús). Utiliza una palabra sencilla que significa algo parecido al concepto que quiere transmitir y pide a su interlocutor que le corrija. Adapta una palabra de su lengua materna y pide confirmación.

Tabla 6. Compensación (Consejo de Europa, 2002: 67)

La siguiente fase es la de **evaluación** en la que el usuario recibe la retroalimentación de los gestos y expresiones faciales de su interlocutor, por lo que, este *controla el éxito de la comunicación* y en función de este pone en marcha la última fase que es la de **autocorrección** de los errores que se da cuenta está cometiendo.

CONTROL Y CORRECCIÓN	
B2	Corrige deslices y errores si se da cuenta de ellos, o si dan lugar a malentendidos. Toma nota de los errores más frecuentes y controla conscientemente el discurso en esas ocasiones.
B1	Puede corregir confusiones de tiempos verbales o de expresiones que pueden dar lugar a malentendidos siempre que el interlocutor indique que hay un problema.
	Pide confirmación de que la forma utilizada es la correcta. Vuelve a comenzar utilizando una táctica diferente cuando se interrumpe la comunicación.

Tabla 7. Control y corrección (Consejo de Europa, 2002: 68)

### 2.5.2.3 Actividades y estrategias de comprensión

Las actividades de comprensión comprenden leer y escuchar y suponen un proceso de la información que llega al receptor por distintos canales. Para la realización de nuestro trabajo nos centraremos únicamente en la comprensión auditiva, ya que la propuesta de nuestro material de apoyo para las sesiones tándem no contempla la comprensión lectora.

Para ofrecer una visión general de las capacidades con las que se cuenta en los distintos niveles según el *MCER* en relación con la comprensión auditiva incluimos la tabla con las características generales de esta destreza.

COMPRESIÓN AUDITIVA EN GENERAL	
B2	Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua.
	Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.
B1	Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.
	Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.

Tabla 8. Comprensión auditiva en general (Consejo de Europa, 2002: 69)

En el nivel B1 los usuarios son capaces de entender informaciones concretas respecto a temas relacionados con los ámbitos profesionales, académicos y personales. En el nivel B2 los alumnos pueden comprender además temas abstractos y argumentaciones complejas sobre cualquier tipo de tema con mayor facilidad.

El *MCER* ofrece también descriptores para comprender conversaciones entre hablantes nativos, escuchar conferencias, presentaciones, avisos, instrucciones y retransmisiones de material grabado. De todas estas tablas nos parece significativo rescatar la de comprender conversaciones entre nativos de los niveles que a nosotros nos interesan (B1 y B2):

COMPRENDER CONVERSACIONES ENTRE NATIVOS	
B2	Puede seguir conversaciones animadas entre hablantes nativos. Capta con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice a su alrededor, pero puede resultarle difícil participar con eficacia en una discusión con varios hablantes nativos si no modifican su discurso de algún modo.
B1	Puede seguir generalmente las ideas principales de un debate largo que ocurre a su alrededor, siempre que el discurso esté articulado con claridad en un nivel de lengua estándar

*Tabla 9. Comprender conversaciones entre nativos (Consejo de Europa, 2002: 69)*

Y la de escuchar avisos e instrucciones:

ESCUCHAR AVISOS E INSTRUCCIONES	
B2	Comprende declaraciones y mensajes sobre temas concretos y abstractos, en lengua estándar y con un ritmo normal.
B1	Comprende información técnica sencilla, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento de aparatos de uso frecuente. Es capaz de seguir indicaciones detalladas.

*Tabla 10. Escuchar avisos e instrucciones (Consejo de Europa, 2002: 70)*

Como podemos ver en las tablas, en estos niveles se pueden seguir también conversaciones entre nativos, siempre y cuando no sea un grupo muy numeroso y comprender afirmaciones sobre temas concretos y abstractos.

#### 2.5.2.4 Estrategias de comprensión

En esta destreza, las estrategias de comprensión suponen identificar las características del contexto y utilizar aquellos conocimientos más adecuados para interpretar dicho contexto.

Por lo tanto, en la fase de **planificación** se estructura la información, se establecen los *esquemas mentales* adecuados y se *generan las expectativas* que nos ayudarán a interpretar la información.

En la fase de **ejecución** se recibe e *identifica las claves* de información que nos permiten crear una hipótesis sobre lo que creemos que estamos entendiendo y relacionar conceptos con los conocimientos previos. El *MCER* nos ofrece una tabla con los indicadores de esta fase:

IDENTIFICACIÓN DE LAS CLAVES DE INFERENCIA (ORAL Y ESCRITA)	
B2	Utiliza una variedad de estrategias para comprender, incluidas: escuchar atentamente para intentar captar las ideas principales; comprobar la comprensión utilizando claves contextuales.
B1	Identifica por el contexto palabras desconocidas en temas relacionados con sus intereses y su especialidad. Extrapolando del contexto el significado de palabras desconocidas y deduce el significado de las oraciones, siempre que el tema tratado le resulte familiar.

Tabla 11. Identificación de las claves de inferencia (oral y escrita) (Consejo de Europa, 2002: 74)

A continuación, en la fase de **evaluación** se comprueba si la hipótesis que hemos creado encaja con los esquemas de representación del significado y en la última fase de **corrección** se revisa y modifica, en caso de ser necesario, la hipótesis.

#### 2.5.2.5 Actividades de interacción

Una vez vistas las actividades y estrategias de comprensión y expresión, ha llegado el momento de centrarnos en las actividades y estrategias de interacción oral, pues lo que queremos conseguir en nuestras sesiones de *tándem* son conversaciones lo más participativas e interactivas posible.

Por tanto, en la siguiente tabla del *MCER* podemos ver los descriptores generales de las estrategias y actividades de comunicación de la interacción oral:

INTERACCIÓN ORAL EN GENERAL	
B2	<p>Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio, marcando con claridad la relación entre las ideas.</p> <p>Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.</p> <p>Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes.</p> <p>Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, expresa y defiende puntos de vista con claridad, proporcionando explicaciones y argumentos adecuados.</p>
B1	<p>Se comunica con cierta seguridad, tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad.</p> <p>Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema.</p> <p>Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales, como pueden ser películas, libros, música, etc.</p> <p>Es capaz de sacarle bastante partido a un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja.</p> <p>Participa sin preparación previa en conversaciones que traten temas cotidianos, expresa opiniones personales e intercambia información sobre temas habituales de interés personal o pertinentes en la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y hechos de actualidad).</p>

*Tabla 12. Interacción oral en general (Consejo de Europa, 2002: 75)*

Como podemos observar los usuarios de los niveles B1 y B2 son capaces de expresarse con cierta fluidez en una amplia variedad de temas lo que les convierte en usuarios independientes. Esto quiere decir las posibilidades de comunicación son infinitas y que poco a poco, gracias a la práctica del tándem (entre otros recursos), se puede ampliar conocimientos sobre la lengua y alcanzar el perfeccionamiento del idioma y la máxima corrección.

De entre todas las demás escalas que ofrece el *MCER* sobre las actividades de interacción (comprender a un interlocutor nativo, conversación informal, formal y reuniones de trabajo, colaborar para alcanzar un objetivo, interactuar para obtener bienes y servicios, intercambiar información y entrevistar), nos parece importante destacar las de comprender a un interlocutor nativo:

COMPRENDER A UN INTERLOCUTOR NATIVO	
B2	Comprende con todo detalle lo que se le dice en lengua estándar, incluso en un ambiente con ruido de fondo.
B1	Comprende el discurso articulado con claridad y dirigido a él en conversaciones corrientes, aunque a veces tendrá que pedir que le repitan palabras o frases concretas.

Tabla 13. Comprender a un interlocutor nativo (Consejo de Europa, 2002: 76)

La de conversación:

CONVERSACIÓN	
B2	Aborda de una forma claramente participativa conversaciones extensas sobre la mayoría de temas generales, incluso, en un ambiente con ruidos. B2 Mantiene charlas con hablantes nativos, sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Transmite cierta emoción y resalta la importancia personal de hechos y experiencias.
B1	Aborda de forma improvisada conversaciones que tratan asuntos cotidianos. Comprende lo que le dicen en conversaciones de la vida diaria si se articulan con claridad, aunque a veces tenga que pedir que le repitan palabras y frases. Mantiene una conversación o una discusión, pero a veces resulta difícil entenderle cuando intenta expresar lo que quiere decir. Sabe expresar y responder a sentimientos como la sorpresa, la felicidad, la tristeza, el interés y la indiferencia.

Tabla 14. Conversación (Consejo de Europa, 2002: 76)

Y la de intercambiar información:

INTERCAMBIAR INFORMACIÓN	
B2	Comprende e intercambia información compleja y consejos sobre todos los asuntos relacionados con su profesión. Comunica con total certeza información detallada. Realiza descripciones claras y detalladas acerca de la forma de llevar a cabo un procedimiento. Sintetiza y comunica información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Intercambia, comprueba y confirma con cierta confianza información concreta sobre asuntos, cotidianos o no, dentro de su especialidad. Describe la forma de realizar algo dando instrucciones detalladas. Resume y da su opinión sobre relatos, artículos, charlas, discusiones, entrevistas o documentales breves, y responde a preguntas complementarias que requieren detalles. Sabe cómo encontrar y comunicar información concreta y sencilla. Pide y comprende indicaciones detalladas para ir a un lugar. Obtiene información más detallada.

Tabla 15. Intercambiar información (Consejo de Europa, 2002: 80)



Todos estos indicadores justifican la elección de los niveles intermedios de referencia del marco europeo para la práctica del tándem, ya que como podemos ver, los usuarios de estos niveles cuentan con suficientes conocimientos de la lengua para desenvolverse en muchas situaciones comunicativas y a la vez nos permite seguir aprendiendo y perfeccionando la lengua con la práctica del tándem.

#### 2.5.2.6 Estrategias de interacción

Como hemos estado diciendo hasta ahora, en la interacción oral intervienen tanto los procesos de comprensión como los de expresión, por tanto, a la hora de interactuar intervienen todas las estrategias mencionadas anteriormente, pero existen estrategias exclusivas de la interacción relacionadas con el control de este proceso. Además, debido a que la interacción suele producirse cara a cara los usuarios suelen contar con una mayor cantidad de información que se desprende tanto de los mensajes como del contexto.

En una primera fase de **planificación** se pone en funcionamiento los esquemas mentales de los hablantes y entra en juego lo que se puede esperar del intercambio comunicativo. También se produce la *identificación de los vacíos de información* y de todas aquellas cosas que se pueden dar por supuesto.

En la fase de **ejecución** los alumnos deben hacer uso de los turnos de palabra para conseguir una conversación fluida. El *MCER* nos ofrece descriptores para las estrategias de esta fase relacionada con tomar la palabra:

TOMAR LA PALABRA	
B2	<p>Interviene adecuadamente en la discusión, utilizando el repertorio lingüístico apropiado para hacerlo. Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente, haciendo un uso eficaz de los turnos de palabra.</p> <p>Inicia el discurso, toma la palabra adecuadamente, y termina la conversación cuando es necesario, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia.</p> <p>Utiliza frases típicas (por ejemplo, «Es una pregunta de difícil respuesta») para ganar tiempo y mantener su turno mientras formula lo que va a decir.</p>
B1	<p>Interviene en discusiones sobre temas cotidianos utilizando una expresión adecuada para tomar la palabra.</p> <p>Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas que son cotidianos o de interés personal.</p>

Tabla 16. Tomar la palabra (Consejo de Europa, 2002: 84)

Como podemos ver en la tabla los usuarios de los niveles intermedios conocen las palabras adecuadas para tomar la palabra y para ganar tiempo a la hora de formular y expresar sus pensamientos.

De la misma manera, el marco de referencia nos ofrece descriptores para la etapa de cooperación y negociación del significado:

COOPERAR	
B2	Puede reaccionar adecuadamente y seguir las aportaciones e inferencias, de manera que contribuya al desarrollo de la discusión. Contribuye a la marcha de la discusión sobre temas cotidianos, confirmando la comprensión, invitando a otras personas a que intervengan, etc.
B1	Utiliza un repertorio básico de lengua y de estrategias para contribuir a mantener una conversación o una discusión. Resume lo dicho y contribuye de esta forma a centrar la discusión. Repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua y contribuir al desarrollo de las ideas en curso. Invita a otras personas a participar en la discusión.

Tabla 17. Cooperar (Consejo de Europa, 2002: 84)

En esta etapa los usuarios saben compartir sus opiniones y respetar la de sus compañeros, facilitando así el intercambio de información. Igualmente, saben pedir aclaraciones o ayuda cuando no han entendido algo o necesitan aclarar alguna idea, de esta manera se aseguran de que han entendido lo que se les quería comunicar y que los participantes están hablando de lo mismo.

PEDIR ACLARACIONES	
B2	Es capaz de plantear preguntas para comprobar que ha comprendido lo que el interlocutor ha querido decir y consigue aclaración de los aspectos ambiguos.
B1	Pide a alguien que aclare o elabore lo que acaba de decir.

Tabla 18. Pedir aclaraciones (Consejo de Europa, 2002: 85)

En la fase de **evaluación** se procede a ajustar los esquemas mentales que se habían puesto en marcha en la fase de planificación para ver si funcionan en la práctica (*control del efecto y del éxito*), en caso de ser negativo, en la fase de **corrección** se pedirían/ofrecerían aclaraciones y se repararía la comunicación.

## **2.6 Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español**

A raíz de la política común del Consejo de Europa para el aprendizaje de lenguas a nivel europeo, el Instituto Cervantes desarrolló, con el *Plan Curricular* en los que especificaba los contenidos para cada uno de los niveles de referencia del *MCER*. El principal objetivo era proporcionar a los equipos docentes de sus propios centros y a los profesionales dedicados a la enseñanza del español como lengua extranjera el material necesario para la descripción de los planes de enseñanza, aprendizaje y evaluación del español, así como los objetivos y contenidos específicos para el español para cada nivel.

El *PCIC*, en su versión en papel, consta de tres volúmenes que siguen el mismo esquema: primero se describen los objetivos generales de cada nivel y a continuación están los doce inventarios que recogen el material necesario para llevar a cabo las actividades comunicativas descritas en el *MCER* para cada nivel de referencia. Estos inventarios constan tanto del material lingüístico como del material no lingüístico, como, por ejemplo, referencias culturales que se han considerado necesarias para el aprendizaje de la lengua española. Es importante remarcar que, aunque se han tenido en cuenta, los inventarios no son simples traducciones de los realizados para otras lenguas, sino que se ha analizado los descriptores de la competencia lingüística de los desarrollados por el *MCER* en relación con las características propias del español.

El documento del Instituto Cervantes determina los objetivos relativos a los Niveles de referencia B1 y B2 subdivididos en tres categorías: el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo. En nuestra propuesta, las tres subdivisiones toman verdadera importancia: en un tándem lingüístico, el alumno-aprendiz adoptará un papel activo en una situación comunicativa real con un nativo en la lengua meta y con el claro objetivo de optimizar su progreso en dicha lengua extranjera, en este caso, el español.

Para el desarrollo de nuestro material de apoyo para las sesiones de tándem presencial, nos interesa particularmente el desarrollo de tres capítulos concretos: *5. Funciones*, *6. Tácticas y estrategias pragmáticas* y *7. Géneros discursivos y productos textuales*, cuyos contenidos son clave para desarrollar la competencia discursiva y funcional del aprendiz de una lengua a través de la práctica comunicativa: "los recursos disponibles, las tácticas y las estrategias",

recogidos en el capítulo 6; "los exponentes funcionales, recogidos en el inventario de *Funciones*, y la estructura de las macrofunciones textuales, que, junto con un repertorio de muestras de géneros, conforman el inventario de *Géneros discursivos y productos textuales*", esto es, el capítulo 7 (*PCIC*, capítulo 6. *Tácticas y estrategias pragmáticas*, 2006, s.p).

En el capítulo referido a las *Funciones*, el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006: s.p.) indica que el conocimiento de la lengua no es el objetivo en sí mismo, sino que debería perseguirse «la capacidad de usar la lengua, esto es, de hacer mediante la lengua el tipo de cosas que uno necesita o quiere hacer» así, en el documento del Instituto Cervantes se categorizan las microfunciones y las escalas de descriptores del *MCER* en seis capítulos: 1. Dar y pedir información, 2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos, 3. Expresar gustos, deseos y sentimientos, 4. Influir en el interlocutor, 5. Relacionarse socialmente y 6. Estructurar el discurso.

En el capítulo 6. *Tácticas y estrategias pragmáticas* (Instituto Cervantes, 2006: s.p.), el *PCIC* «pretende incorporar al análisis de la lengua los recursos que están a disposición del alumno y las estrategias que puede activar para usar la lengua de forma efectiva y eficaz en contexto». El inventario en este capítulo se divide en la construcción del discurso, la modalización y conducta interaccional. Alude, también, a los procesos de procesos de ostensión e inferencia producidos en los intercambios comunicativos que intervienen en la emisión e interpretación de enunciados y su intención comunicativa y la activación de tácticas (seleccionar un recurso concreto en cada situación) y estrategias (la satisfacción de un objetivo comunicativo mediante procesos de decisión tomados por el aprendiz) para el éxito en la interacción entre hablantes.

El siguiente capítulo se refiere a los *Géneros discursivos y productos textuales*, y (Instituto Cervantes, 2006: s.p.) define el texto como «fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo. Cuando dicho texto presenta una serie de características en particular, se puede decir que pertenece a un determinado género»). El *PCIC* explicita las características que reconocerán los hablantes de una lengua para interpretar un género concreto: la estructura que organiza el texto, los temas de que puede ocuparse cada género, el registro diferenciador y la función a cumplir. Que tanto el emisor como el receptor conozcan e interpreten los distintos géneros permite a los interactuantes anticipar y facilitar el acto

---

comunicativo, así como identificar las distintas funciones. Siguiendo el *MCER*, el documento del Instituto Cervantes se refiere a la descripción, narración, argumentación, exposición y diálogo como «las cinco secuencias discursivas prototípicas que se manejan en el ámbito del análisis del discurso» aunque el inventario no incluye la secuencia dialogada pues no se trata de una «secuencia textual de estructura predecible» (Instituto Cervantes, 2006: s.p.). El *PCIC* lista los géneros orales y escritos, así como una muestra de estos (entre los que detalla muestras de conversación transaccional y cara a cara) y se ocupa de las macrofunciones descriptiva (personas, objetos y lugares) así como de la narrativa, argumentativa y expositiva.

### 3. ADAPTACIÓN: DEL *PCIC* AL JUEGO *PdM*

La adaptación que proponemos del juego de mesa *PdM* toma, pues, contenidos del *MCER* y del *PCIC*. Nuestra intención es crear y guiar mediante el juego en las sesiones tándem situaciones comunicativas relajadas que favorezcan el intercambio y la interacción oral atendiendo tanto a las funciones e intenciones comunicativas como a los géneros de que se servirán tanto el emisor como el receptor. Por ello, nos hemos basado en el *MCER* para establecer los niveles de referencia y las destrezas con las que debe contar el alumno, y ahora, de forma concreta, aludiremos en cada caso a las subsecciones de los inventarios de los tres capítulos del *PCIC*, tal y como explicitaremos en la metodología que seguiremos para crear dicho juego.

En resumen, tratamos de crear de forma artificial secuencias discursivas para que el hablante B1 y B2 active, de forma natural, tácticas y estrategias que le permitan llevar a cabo funciones concretas de la lengua para conseguir el éxito comunicativo. Por lo tanto, nuestras tarjetas propondrán preguntas (que realizará el hablante experto) en las que subyacerá la necesidad por parte del alumno-aprendiz de crear un texto narrativo, descriptivo, argumentativo o expositivo. Así, el hablante aprendiente deberá construir su discurso modalizando sus elementos haciendo uso de la cortesía verbal en esta conducta interaccional. Todo ello para que logre conseguir los objetivos propuestos en cada tarjeta eligiendo entre el inventario de funciones a su disposición las que se acoplen a su intención comunicativa.

Nuestra propuesta es la creación de cuatro mazos de tarjetas con preguntas que se corresponden con las cuatro secuencias discursivas que pueden darse, según el *MCER* y el *PCIC*, entre dos hablantes. Cada uno de estos mazos se identifican con un color distintivo que permita la ludificación de la sesión mediante distintas maneras de jugar con los cuatro mazos. Veremos a continuación una descripción genérica de las cuatro macrofunciones recogidas en el documento del Instituto Cervantes que podrán aplicarse posteriormente a todas las preguntas del mismo mazo y color.

Para llevar a cabo esta descripción, nos basaremos en el índice de las macrofunciones del capítulo 7. *Géneros discursivos y productos textuales*, donde el *PCIC* recoge la clasificación de las secuencias discursivas de las que nos serviremos para mejorar la interacción oral sin perder de vista las tácticas y

estrategias recogidas en el capítulo anterior. Sin embargo, la necesidad de plantear al aprendiz una división clara y reconocible de qué va a realizar (*géneros y textos*) y qué procesos necesita para ello (*funciones*), hace preciso que clasifiquemos los mazos no en función de dichas estrategias, sino en algo más universal que pueda identificar cualquier usuario de la lengua.

### 3.1 **Macrofunción descriptiva: personas, objetos y lugares**

Nos ha parecido muy interesante conservar la diferenciación en la modalidad descriptiva entre personas, lugares y objetos, en tanto puede ser útil para acotar el trabajo del aprendiz. Para llevar a cabo con éxito este apartado el alumno deberá cumplir con una estructura prototípica que puede ser objetiva (punto de vista de lo general a lo particular) o subjetiva (punto de vista de lo particular a lo general).



Figura 3. Tarjeta ¿Tándem? de Descripción. Fuente: elaboración propia.

La pregunta que hemos escogido para esta tarjeta en concreto es: “¿Quién ha sido tu mejor compañero de viaje? ¿Dónde habéis viajado?”. De esta manera, unificamos dos de las tres posibles variables: personas y lugares. En cualquier

caso, el hablante deberá mantener el mismo orden tanto para una variable como para la otra.

### 3.1.1 Proceso prototípico de la descripción

La fase de *anclaje* es la introducción de la persona, objeto o lugar que vamos a describir. La fase de *aspectualización* es la base de la descripción tanto cuantitativa como cualitativa. El alumno enumerará las cualidades y aspectos a destacar según su intención comunicativa. Y para finalizar, la fase de *puesta en relación* es la ubicación espacio-temporal de la persona, objeto o lugar descritos.

En nuestro ejemplo, el aprendiz recurrirá a una descripción física y psicológica de la persona que considere su mejor compañero o compañera de viaje y para la siguiente cuestión, una descripción física geográfica del lugar donde viajaron juntos.

### 3.1.2 Inserción de secuencias

El alumno puede intercalar episodios narrativos en el nivel B1 y también expositivos formales en el B2.

En este caso, las anécdotas del viaje, los recuerdos con la persona referida o la conjunción de ambas cuestiones puede enriquecer sobremanera el relato, haciéndolo tan personal como el hablante considere o encaje en la situación con el interlocutor nativo. Cabe indicar que el papel del hablante experto en este juego tiene una gran importancia, ya que gracias a su competencia lingüística puede contribuir al relato mediante preguntas, indagaciones o ánimos si el discurso del aprendiz se estanca o no avanza.

### 3.1.3 Elementos lingüísticos

En cuanto a los *elementos lingüísticos* a tener en cuenta, hallamos diferencias entre las tres modalidades:

- Descripción de personas: los alumnos de B1 y B2 tendrán que usar adjetivos y sintagmas nominales relativos a la dimensión física (rasgos generales, colores, el cuerpo y la ropa) y a la dimensión perceptiva y anímica; habrán de atender a la posición del adjetivo y los tipos de verbo que indiquen



existencia, cualidad general y cambio (enlace a nociones generales del *PCIC*); en cuanto a los tiempos verbales los hablantes B1 usarán presente de indicativo con valor gnómico o general, imperfecto de indicativo descriptivo, pluscuamperfecto de indicativo y participio con valor predicativo, mientras los hablantes B2 añadirán el imperfecto de indicativo, por último, ambos niveles de referencia atenderán la deixis espacial, temporal y personal.

- Descripción de objetos: los elementos lingüísticos a tener en cuenta serán adjetivos y sintagmas nominales referidos a la dimensión física (rasgos generales y colores) y la dimensión perceptiva y anímica. Los tipos de verbo en B1 serán de existencia, cualidad general y cambio, a los que en el nivel B2 se sumarán los de medida.
- Descripción de lugares: el aprendiz B1 atenderá al uso de adjetivos y sintagmas nominales referidos a tipos, partes, objetos domésticos, condiciones; también a los tipos de verbo de orientación a los que los hablantes B2 añadirán los de localización y cambio. En cuanto a la deixis espacial usarán adverbios y locuciones para completar la información.

La tarjeta correspondiente al mazo "Descripción" tendrá, pues, las indicaciones pertinentes a estos elementos lingüísticos, mediante dos puntos: uno, los aspectos a trabajar como *Dar información sobre una persona o lugar, Uso de adjetivos y su posición*, o los *Tiempos verbales: Pretérito perfecto* en este caso, ya que nos referimos a una cuestión del pasado. Por otro lado, el hablante dispondrá de una serie de pistas: *Estructura de una descripción: introducción, rasgos a destacar y conclusión* y un recordatorio: *Recuerda conectar las dos preguntas*. Por último, añadimos un apartado de ayuda *online* que mediante la captura de un código BIDI llevará al hablante a los contenidos del *PCIC* en su versión electrónica. En el caso de las tarjetas *Descripción*, hemos optado por incluir los apartados *Nociones específicas. Inventario B1-B2, 1. Individuo: dimensión física*:

([https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/09\\_nociones\\_especificas\\_inventario\\_b1-b2.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_b1-b2.htm)).

Y el de *9. El verbo 9.1. Tiempos verbales de indicativo*:

([https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/02\\_gramatica\\_inventario\\_b1-b2.htm#p9](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm#p9)).

### 3.2 Macrofunción narrativa

Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, en la secuencia discursiva de la narración se produce una sucesión temporal de hechos que provoca el cambio de «una situación de partida a un estado final nuevo. Desde un punto de vista pragmático, la narración requiere contener un elemento de intriga que estructura y da sentido a las acciones y acontecimientos que se suceden en el tiempo». Por lo tanto, el alumno deberá contar una anécdota, historia o cuento en relación con la pregunta de las tarjetas.



Figura 4. Tarjeta *¿Tándem?* de Narración. Fuente: elaboración propia.

La pregunta de la tarjeta ejemplo es: "¿Qué ocurrió en la fiesta más increíble de tu vida?", así pues, el alumno deberá escoger los elementos que considere importantes describir e incluir en la narración para que su compañero nativo se haga una idea de qué tipo de fiesta era, cuánta gente había, en qué lugar, etc. Después, deberá narrar qué hizo en la fiesta o qué pasó y cuál fue el desenlace.

### 3.2.1 El proceso prototípico de la narración

El *proceso prototípico* de la narración tanto para el nivel B1 como B2, según el *PCIC*, contará con una *situación inicial* en la que se presentará los elementos principales para poner al destinatario en situación, una *complicación* en la historia, que será un suceso que dé un giro inesperado a la situación inicial y fuerce una *acción* para poner solución a la complicación y nos lleve, por tanto, a la *resolución* y en consecuencia a la descripción de la *situación final*.

### 3.2.2 Inserción de secuencias

Respecto a la *inserción de secuencias* los alumnos de B1 y B2 utilizarán la descripción de personas, objetos y lugares y el estilo indirecto en las secuencias que incluyan diálogos.

En este ejemplo concreto, el alumno debería incluir la descripción de personas, lugares y objetos que estén relacionados con la fiesta.

### 3.2.3 Elementos lingüísticos

En cuanto a los *elementos lingüísticos* que se utilizarán en la narración, hemos de tener en cuenta que los tipos de verbos que se utilizarán en el nivel B1 y B2 serán de inicio, continuación, finalización, cambio, posición, existencia y cualidad general. Los tiempos verbales que se utilizarán serán: pretérito imperfecto, indefinido, pluscuamperfecto de indicativo y el presente e imperfecto de indicativo, mientras que el B2 añadirá también el pretérito imperfecto de subjuntivo y el condicional simple. Los dos niveles utilizarán las deixis espaciales, temporales y personales y las oraciones compuestas de coordinación y las subordinadas adverbiales.

Como en todas las cartas, para trabajar estos aspectos lingüísticos los alumnos contarán con las pistas de los apartados de *Cuestiones a trabajar* y *Pistas*. Además, los códigos BIDI permitirán a los alumnos consultar directamente la gramática en caso de duda. Para esta tarjeta se ha considerado útil aportar los contenidos relativos a Tácticas y estrategias pragmáticas, Construcción e interpretación del discurso y concretamente en Marcadores del discurso el apartado de Conectores:

([https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/06\\_taticas\\_pragmaticas\\_inventario\\_b1-b2.htm#p12t](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_taticas_pragmaticas_inventario_b1-b2.htm#p12t)), y también los tiempos verbales de indicativo, que hallamos en el apartado 9 de Gramática:

([https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/02\\_gramica\\_inventario\\_b1-b2.htm#p91t](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramica_inventario_b1-b2.htm#p91t)).

### 3.3 Macrofunción expositiva

En esta secuencia discursiva, el aprendiz puede ser requerido para que, de forma sencilla, elabore un texto oral que aporta información sobre algún tema conocido o de interés personal mediante una secuencia explicativa. Aunque puede relacionarse con contextos formales o académicos, se intentará que este tipo de textos se trabajen de manera amena y motivadora para los alumnos. Así, se perseguirá que tanto en el nivel B1 como en el B2 el aprendiente establezca un monólogo sostenido frente a su interlocutor, de manera que su exposición se apoye en distintas estrategias de ordenación del discurso o mantenimiento de la atención del receptor, por ejemplo.



Figura 5. Tarjeta ¿Tándem? de Exposición. Fuente: elaboración propia.

La pregunta que hemos elegido para esta tarjeta es la de "¿Con qué tema de interés intentarías ligar con un nativo?", por lo que el alumno deberá escoger un

tema de su interés y explicárselo a su interlocutor.

### 3.5.1. Proceso prototípico

Según el *PCIC*, el orden en esta secuencia discursiva pasa por una *presentación o definición general del tema*, la fase de *desarrollo* y la de *conclusión*.

El objetivo principal de la pregunta de nuestra tarjeta es la de trabajar los textos expositivos, es decir, que el aprendiz elija un tema y lo exponga a su compañero, pero hemos querido incluir una motivación extra para hacer la tarea más divertida.

### 3.5.2. Recursos para desarrollar la exposición

Los hablantes B1 y B2 pueden acudir para el desarrollo de este tipo de textos a recursos como *presentar un tema o subtema nuevo* mediante una *definición* añadida, una *afirmación general*, una *pregunta retórica*, una *ejemplificación*, el *desarrollo o conclusión de un tema o subtema* o una *definición*. También puede servirse de una *clasificación*, *reformulación*, *ejemplificación*, *resumen* o establecer una *analogía*.

El apartado de "*Pistas*" de las tarjetas les recuerda a los alumnos qué estructura deben seguir para elaborar su discurso.

### 3.5.3. Elementos lingüísticos

En cuanto a los elementos lingüísticos, se darán principalmente los verbos en los tiempos presente de indicativo y futuro perfecto de indicativo.

Por lo que respecta a tácticas y estrategias concretas, los hablantes deberán prestar atención al énfasis en la información nueva y la información compartida, mientras que la deixis textual deberá contener también mecanismos estructuradores del discurso: conectores, ordenadores de la información, reformuladores, operadores discursivos que focalicen o refuercen el texto, además de los controladores del contacto con el interactuante para asegurar su atención.

El apartado gramatical también será de gran utilidad en esta secuencia discursiva, porque según el *PCIC* el hablante deberá tener en cuenta el uso de oraciones compuestas por coordinación y oraciones subordinadas adverbiales.

En este apartado hemos considerado la expresión de actitudes, opiniones y conocimientos, para lo cual hemos acudido al apartado 2 del capítulo 5. Funciones. Inventario B1-B2, concretamente al apartado de pedir valoración: ([https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/05\\_funciones\\_inventario\\_b1-b2.htm#p23t](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_inventario_b1-b2.htm#p23t)), además de considerar la estructuración del discurso: ([https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/05\\_funciones\\_inventario\\_b1-b2.htm#p6](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_inventario_b1-b2.htm#p6)).

### 3.4 Macrofunción argumentativa

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* el objetivo de la *argumentación* es «influir en la opinión, la actitud o el comportamiento del destinatario» y se relaciona con la persuasión; es una de las habilidades más complejas en el dominio de la competencia comunicativa. Por esta razón, este tipo de producción textual no se trabaja en el nivel B1.



Figura 6. Tarjeta ¿Tándem? de Argumentación. Fuente: elaboración propia.

Como podemos ver, la pregunta de esta tarjeta es "¿Qué récord mundial te encantaría batir o cuál no quieres ni intentar?", por lo que los alumnos deben dar razones a favor y en contra sobre los tipos de récords que les gustaría o no intentar.

#### 3.4.1 Proceso prototípico y recursos para desarrollar la argumentación

Para ordenar y aportar los recursos necesarios al alumno para este tipo de discurso, el *PCIC* propone que exista la formulación de una *cuestión polémica* (uso de oraciones declarativas con verbos performativos expresos) y la *opinión o tesis* al respecto (mediante un enunciado aseverativo). Puede entonces exponerse la *regla general* (con énfasis en la información compartida o tematización) y cuantos *argumentos* se precisen con la *fente* respectiva. Para ello, el hablante puede realizar una constatación asertiva, retractativa, concesiva o de dominio o influencia. Para la *contraargumentación*, el aprendiente puede usar expresiones de acuerdo parcial y añadir oraciones adversativas, por ejemplo. De la misma manera, para presentar una *reserva* a un *argumento*, el hablante usará indicadores de restricción sobre la información anterior, ejemplos o citas.

#### 3.4.2 Inserción de secuencias

La argumentación puede contener secuencias de tipo narrativo, descriptivo y expositivo para apoyar el discurso del hablante.

#### 3.4.3 Elementos lingüísticos

En este tipo de secuencias toma gran protagonismo la cortesía verbal y la atenuación dialógica de las opiniones mediante la impersonalización del hablante para evitar que el acto comunicativo sea amenazador; en este caso pueden usarse verbos performativos para atenuar opiniones, creencias, afirmaciones y cualquier elemento que ayude a la expresión de un acuerdo parcial, como preludeo a un movimiento contraargumentativo.

En el apartado de "ayuda *online*" de las tarjetas de argumentación los alumnos cuentan con los enlaces a la estructura de la argumentación y a los recursos de la cortesía verbal.

Los códigos BIDI correspondientes a esta tarjeta se refieren a la estructura

prototípica de una argumentación:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/07\\_generos\\_discursivos\\_inventario\\_b1-b2.htm#p36t](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_inventario_b1-b2.htm#p36t) y formas corteses de emitir una opinión:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/05\\_funciones\\_inventario\\_b1-b2.htm#p22t](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_inventario_b1-b2.htm#p22t)

En el apartado de anexos se encuentran el resto de las tarjetas que hemos elaborado.



#### 4. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

El punto de partida de nuestro trabajo era buscar una manera de trabajar y mejorar la interacción oral en las sesiones de tándem lingüístico para el aprendizaje de la lengua española en alumnos extranjeros. El objetivo era optimizar estas sesiones mediante una metodología motivadora, que propiciara un intercambio entre los hablantes fluido, útil y a la vez divertido.

Fue durante la primera fase de documentación cuando caímos en la cuenta de que muchos de los materiales ya existentes para la práctica de tándem proponían situaciones comunicativas demasiado artificiales para llegar a ser efectivas y mucho menos amenas en un sentido amplio de la expresión. Nuestra impresión al recabar esta información y realizar una primera lectura de fichas *online*, propuestas de algunos blogs dedicados a E/LE o libros consultados fue, precisamente, que escaseaban materiales como el que pretendíamos llevar a cabo. Hallamos aportaciones interesantes, pero no suficientemente entretenidas, ya fuera porque se parecían demasiado a las irreales situaciones de las actividades propuestas en clase o en los manuales, o bien porque trataban temáticas muy poco atractivas para los participantes. Por este motivo, decidimos que nuestro material de apoyo debía innovar en cierta manera mediante una propuesta que se diferenciara del resto.

Las premisas eran, pues, que dicho material debía servir de apoyo activo y útil en las sesiones tándem; que en ocasiones el intercambio entre los hablantes adolecía de falta de una guía que condujera la conversación para aprovechar el tiempo del que disponen los hablantes; que tuviera una base didáctica pero que primara la recreación de situaciones en las que el aprendiz se sintiera cómodo para expresarse de manera más personal, interiorizando el idioma meta, y ello favoreciera su progresión positiva en el aprendizaje del español como lengua extranjera.

La idea de adaptar un juego de cartas basado en una batería de preguntas surgió al documentarnos sobre la metodología tándem y sus características principales sobre las que más tarde profundizaríamos. Los principios de autonomía, reciprocidad y autenticidad sobre los que se basa el aprendizaje de lenguas mediante parejas lingüísticas propician las situaciones comunicativas ideales para la propuesta de un juego lingüístico entre los hablantes. Para

comenzar, se recomienda la práctica de tándem a alumnos que ya poseen los conocimientos de la lengua suficientes como para mantener una mínima comunicación, se trata de situaciones comunicativas reales con un hablante nativo (por lo tanto, experto de la lengua que se quiere aprender) y para finalizar, los estudiantes se encuentran en un ambiente relajado e informal, en el que los dos participantes son "maestros y alumnos" a la vez, esto les permite expresarse más libremente.

Por todos estos motivos, el juego se presentaba como la mejor opción para optimizar la motivación, ya que aprender y practicar una lengua jugando es mucho más efectivo que otros sistemas porque el aprendizaje, que es consciente, se produce casi de forma natural, es decir, de manera más parecida a la que se aprende la lengua materna.

La adaptación del juego *PdM*, basado en categorías temáticas, pasaba por la acotación de los aspectos a trabajar en relación con la interacción oral. Se decidió dividir la baraja en las cuatro macrofunciones comunicativas descritas por el *PCIC*: descripción, narración, exposición y argumentación. Así, el objetivo de cada carta quedaba definido para que fuera fácilmente reconocible por los alumnos y para que aquello que se quería trabajar fuera lo más completo posible, es decir, trabajar los tipos de textos da pie a poner en marcha múltiples estrategias comunicativas y activar varios aspectos diferentes relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera.

Cabe destacar el trabajo llevado a cabo para concretar las directrices tanto del *MCER* como del *PCIC* que nos ha permitido ahondar en dos documentos muy interesantes para la elaboración de material didáctico. De la idea original de elaborar baterías de preguntas para recrear situaciones en las que el alumno se convirtiera en usuario de la lengua, pasamos a crear una baraja con un apoyo didáctico añadido. Cada miembro de la pareja tándem verá reforzado su rol; gracias a las indicaciones añadidas en cada carta, el alumno experto conducirá de forma guiada el intercambio con el alumno aprendiz, quien no solo disfrutará de un juego divertido, sino que podrá consultar sus dudas en la web del Plan Curricular mediante un código BIDI.

Esta modificación surge a medida que profundizamos en ambos documentos y en la metodología tándem y creemos que puede ser de mucha utilidad en este tipo de interacciones orales. Resta, sin embargo, comprobar su éxito mediante

la implementación práctica con parejas de alumnos reales que nos ha sido imposible por una cuestión de incompatibilidad de horarios y fechas con la Escuela Oficial de Idiomas y el centro AudioGil Spanish Institute. Con este último se va a llevar a cabo una sesión en las próximas fechas mediante la cual se comprobará el nivel de usabilidad, comodidad, fluidez y motivación que nuestra propuesta suscita. Hemos de reseñar, no obstante, que en entrevistas informales con profesores de E/LE del centro han definido el proyecto como muy interesante y útil para la práctica de *tándem*. Por otro lado, podría utilizarse este juego de cartas adaptando la temática de las preguntas teniendo en cuenta las destrezas que se han de evaluar en las pruebas orales de certificación de los niveles B1 y B2 de la Escuela Oficial de Idiomas: los usuarios podrían practicar en las sesiones *tándem* para este tipo de pruebas y mejorar sus destrezas orales.

Esta perspectiva sobre algunos de los futuros usos de nuestra propuesta refuerza la satisfacción con la que se ha desarrollado esta última fase de la elaboración del material de apoyo *¿Tándem?*. El proceso de análisis de las indicaciones de los documentos de referencia en la enseñanza del español que hemos llevado a cabo mediante este trabajo nos ha dotado, precisamente, de un mejor y mayor conocimiento sobre los recursos y herramientas lingüísticas que como docentes podemos utilizar. Hemos examinado un corpus teórico muy denso que hemos llevado a la aplicación práctica mediante la elección final de destrezas y habilidades que se practicarán: destacamos, pues, la apuesta por un material de corte pragmático y que se centre en la comunicación efectiva entre los dos hablantes. Precisamente, este ha sido uno de los ítems que más valoramos tras el trabajo realizado, y abre un amplio abanico de posibilidades relacionadas con la propuesta realizada.

Creemos que *¿Tándem?* es un material cuyo camino no acaba en este TFM: cabe, en primer lugar, ampliar el número de cartas y de preguntas hasta conseguir una baraja que cubra un mayor número de situaciones comunicativas de interés, e incluso crear barajas dirigidas al estudio del uso del español con fines específicos. En segundo lugar, la implementación de códigos BIDI puede dar lugar a un espacio *online* mucho más amplio que aporte más información teórica y práctica al aprendiz, relacionada con la pregunta específica de cada tarjeta. Hemos elegido para esta primera versión los contenidos del *PCIC*, aunque la idea de la creación de un blog o página web personales y específicos es muy interesante: así podríamos definir mejor o ampliar los contenidos a

trabajar por el alumno aprendiz. En tercer lugar, este proyecto es susceptible de traducirse a otros idiomas, ya que consideramos que su adaptación a otros países no reviste gran dificultad.

Al finalizar este TFM, consideramos que la superación y resolución de problemas resume el significado del hecho educativo: aprender a hacer con lo que tenemos, aprender a aprovechar los recursos que están a nuestro alcance, aprender a usar nuestros aprendizajes para su posterior aplicación, e ir más allá del mero uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para abordar el tema de la innovación educativa, sino aprovecharlas como un factor más entre los múltiples de que podemos disponer.

Trabajar la interacción oral en sesiones tándem puede ser una experiencia divertida y amena, y nuestra propuesta *¿Tándem?* un apoyo motivador para los participantes de este intercambio. Podemos concluir, en fin, que «trabajar la interacción oral consiste en poner en práctica mucho más que unos contenidos gramaticales o nocio-funcionales» y que «el objetivo de las estrategias de comunicación empleadas por un estudiante de español como lengua extranjera es superar sus propias limitaciones a la hora de expresarse en esa lengua» (Barroso García, 2000: 180).

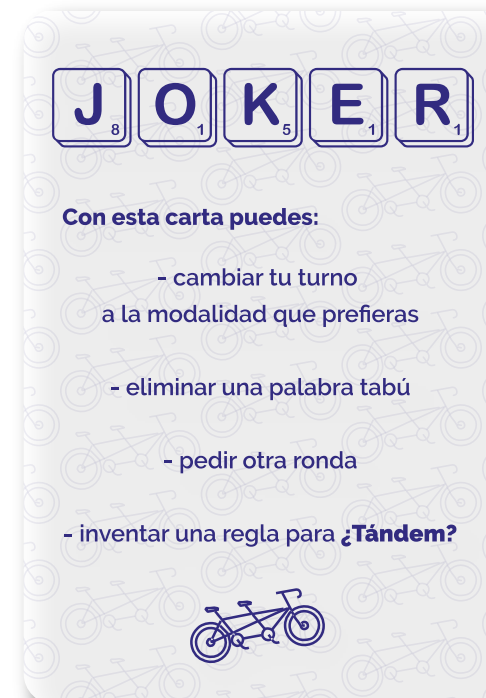
## 5. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- AEBLI, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- BARROSO GARCÍA, C. L. (2000). El desarrollo de la interacción oral mediante las estrategias de comunicación. (Algunas propuestas para trabajar la fluidez oral en clase dentro del español con fines específicos). En Centro Virtual Cervantes. *XI Congreso Internacional de la ASELE. ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros* (pp. 175-180). Zaragoza. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0175.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0175.pdf)
- BRAMMERTS, H. (2006). Aprendizaje autónomo de lenguas en tándem: desarrollo de un concepto. En Ojanguren Sánchez, A. y Blanco Hölscher, M. (Coords.), *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración* (pp. 19-28). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- BRAMMERTS, H. y CALVERT, M. (2006). Aprender comunicándose en tándem. En Ojanguren Sánchez, A. y Blanco Hölscher, M. (Coords.), *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración* (pp. 29-36). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- CANGA ALONSO, A. (2012). La pareja tándem como modelo para el aprendizaje de una lengua extranjera. *EA, Escuela Abierta: revista de investigación educativa*, 15, (pp. 119-142). Recuperada de <file:///G:/TFM/Dialnet-LaParejaTandemComoModeloParaElAprendizajeDeUnaLeng-4078729.pdf>
- CENTRO VIRTUAL DEL INSTITUTO CERVANTES (2017). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 24 de septiembre de 2017, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/autonomia.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/autonomia.htm)
- CENTRO VIRTUAL DEL INSTITUTO CERVANTES (2017). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 21 de octubre de 2017, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)
- COMUNITAT VALENCIANA "Decreto 155/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se regulan las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana y se establece el currículo del nivel básico y del nivel intermedio. [2007/11678]". *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 5605, de 24 de septiembre de 2007, pp. 36479-36846. Recuperada de [https://www.docv.gva.es/portal/portal/2007/09/24/pdf/2007\\_11678.pdf](https://www.docv.gva.es/portal/portal/2007/09/24/pdf/2007_11678.pdf)

- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado el 29 de octubre de 2017, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- DÍAZ SANDOVAL, I. (2012). El juego lingüístico: una herramienta pedagógica en las clases de idiomas. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7(1), (pp. 97-102). Recuperada de [doi:https://doi.org/10.4995/rlyla.2012.947](https://doi.org/10.4995/rlyla.2012.947)
- GARCÍA GARCÍA, M. (2006). La interacción oral alumno/alumno en el aula de lenguas extranjeras: líneas de investigación y consideraciones didácticas. En Centro Virtual Cervantes. *XVII Congreso Internacional de la ASELE. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 555-562). Logroño. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_0555.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0555.pdf)
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado el 6 de noviembre de 20017, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- LITTLE, D. (2006), El aprendizaje de lenguas en tándem y la autonomía del estudiante. En Ojanguren Sánchez, A. y Blanco Hölscher, M. (Coords.), *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración* (pp. 29-36). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- MARTÍN BRAVO, C. y NAVARRO GUZMÁN, J. I. (Coords.) (2011). *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*. Madrid: Pirámide.
- MORÁN MANSO, M. (1998). La enseñanza del E/LE con la metodología tándem. En Centro Virtual Cervantes. *IX Congreso Internacional de ASELE. Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática* (pp. 411-417). Santiago de Compostela. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0414.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0414.pdf)
- OJANGUREN SÁNCHEZ, A. y BLANCO HÖLSCHER, M. (Coords.) (2006). *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2017). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 26 de septiembre de 2017, de <http://dle.rae.es/?id=VRiTmmB>
- RODRÍGUEZ, C., ÁLVAREZ, D. Y BERNARDO, A. (2011). Modelos psicológicos de enseñanza y aprendizaje. En Martín Bravo, C. y Navarro Guzmán, J. I. (Coords.), *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato* (pp. 115-137). Madrid: Pirámide.

## 6. ANEXOS

### 6.1 Tarjetas del juego ¿Tándem?



## DESCRIPCIÓN

## Pregunta:

¿Quién ha sido tu mejor  
compañero de viaje?  
¿Dónde habéis viajado?

## Preguntas a trabajar

Dar información sobre una persona o lugar  
Uso de adjetivos y su posición  
Tiempos verbales: Pretérito perfecto

## Pistas

Estructura de una descripción:  
- introducción  
- rasgos a destacar  
- conclusión  
Recuerda conectar las dos preguntas

## Ayuda online

adjetivos



verbos



## DESCRIPCIÓN

## Pregunta:

¿Qué adjetivos utilizas  
para describirte en una  
entrevista de trabajo?

## Preguntas a trabajar

Dar información sobre una persona o lugar  
Uso de adjetivos y su posición  
Tiempos verbales: Presente

## Pistas

Estructura de una descripción:  
- introducción  
- rasgos a destacar  
- conclusión  
¡Recuerda que puede oírte tu próximo jefe!

## Ayuda online

adjetivos



verbos



## DESCRIPCIÓN

## Pregunta:

¿Cómo es el animal  
fantástico más raro que  
tendrías como mascota?

## Preguntas a trabajar

Dar información sobre una persona o lugar  
Uso de adjetivos y su posición  
Tiempos verbales: Pretérito perfecto

## Pistas

Estructura de una descripción:  
- introducción  
- rasgos a destacar  
- conclusión  
¡Recuerda usar tu imaginación!

## Ayuda online

adjetivos



verbos



## DESCRIPCIÓN

## Pregunta:

¿Cómo es la casa en la  
que te gustaría vivir y  
dónde está?

## Preguntas a trabajar

Dar información sobre una persona o lugar  
Uso de adjetivos y su posición  
Tiempos verbales: Pretérito perfecto

## Pistas

Estructura de una descripción:  
- introducción  
- rasgos a destacar  
- conclusión  
Recuerda conectar las dos preguntas

## Ayuda online

adjetivos



verbos





## NARRACIÓN

### Pregunta:

¿Qué ocurrió en la fiesta más increíble de tu vida?

#### Cuestiones a trabajar

Contar, narrar un hecho del pasado  
Uso de conectores temporales  
Tiempos verbales: Pretérito imperfecto

#### Pistas

Estructura de una narración:  
- inicio  
- nudo  
- conclusión o desenlace  
Recuerda dar detalles divertidos

#### Ayuda online

conectores



verbos



## NARRACIÓN

### Pregunta:

¿Qué fue lo más divertido que pasó el día de tu último cumpleaños?

#### Cuestiones a trabajar

Contar, narrar un hecho del pasado  
Uso de conectores temporales  
Tiempos verbales: Pretérito perfecto

#### Pistas

Estructura de una narración:  
- inicio  
- nudo  
- conclusión o desenlace  
Recuerda dar detalles divertidos

#### Ayuda online

conectores



verbos



## NARRACIÓN

### Pregunta:

¿Qué sueño has tenido y quieres recordar para siempre?

#### Cuestiones a trabajar

Contar, narrar un hecho del pasado  
Uso de conectores temporales  
Tiempos verbales: Pretérito perfecto - Futuro

#### Pistas

Estructura de una narración:  
- inicio  
- nudo  
- conclusión o desenlace  
Recuerda dar muchos detalles

#### Ayuda online

conectores



verbos



## NARRACIÓN

### Pregunta:

¿Cuál es la primera travesura que recuerdas de tu infancia?

#### Cuestiones a trabajar

Contar, narrar un hecho del pasado  
Uso de conectores temporales  
Tiempos verbales: Pretérito perfecto

#### Pistas

Estructura de una narración:  
- inicio  
- nudo  
- conclusión o desenlace  
Recuerda dar detalles divertidos

#### Ayuda online

conectores



verbos



## E X P O S I C I O N

## Pregunta:

¿Con qué tema de interés intentarías ligar con un nativo?

## Cuestiones a trabajar

- Explicar con orden una cuestión o asunto
- Dar ejemplos y reformular lo explicado
- Uso de conectores

## Pistas

- Estructura de una exposición:
- definición del tema
  - desarrollo con ejemplos
  - conclusión
- Recuerda mantener la atención del oyente

## Ayuda online

pedir valoración



estructura del discurso



## E X P O S I C I O N

## Pregunta:

¿Cuál es tu *hobby* más raro? ¿Cómo conseguirías socios para crear un club?

## Cuestiones a trabajar

- Explicar con orden una cuestión o asunto
- Dar ejemplos y reformular lo explicado
- Uso de conectores

## Pistas

- Estructura de una exposición:
- definición del tema
  - desarrollo con ejemplos
  - conclusión
- Recuerda mantener la atención del oyente

## Ayuda online

pedir valoración



estructura del discurso



## E X P O S I C I O N

## Pregunta:

¿Qué puede visitar un turista en 48 horas en tu ciudad?

## Cuestiones a trabajar

- Explicar con orden una cuestión o asunto
- Dar ejemplos y reformular lo explicado
- Uso de conectores

## Pistas

- Estructura de una exposición:
- definición del tema
  - desarrollo con ejemplos
  - conclusión
- Recuerda mantener la atención del oyente

## Ayuda online

pedir valoración



estructura del discurso



## E X P O S I C I O N

## Pregunta:

¿Qué características tiene tu costumbre más inexplicable?

## Cuestiones a trabajar

- Explicar con orden una cuestión o asunto
- Dar ejemplos y reformular lo explicado
- Uso de conectores

## Pistas

- Estructura de una exposición:
- definición del tema
  - desarrollo con ejemplos
  - conclusión
- Recuerda mantener la atención del oyente

## Ayuda online

pedir valoración



estructura del discurso



## A R G U M E N T A C I Ó N

### Pregunta:

**¿Qué récord mundial te encantaría batir o cuál no quieres ni intentar?**

#### Questiones a trabajar

Expresar opiniones y preferencias  
Dar razones a favor o en contra  
Uso de la cortesía verbal

#### Pistas

Estructura de una argumentación simple:  
- opinión inicial  
- razón a favor o en contra  
- conclusión  
Recuerda ser amable y receptivo

#### Ayuda online

estructura



cortesía



## A R G U M E N T A C I Ó N

### Pregunta:

**¿Qué súper poder es mejor: leer la mente o viajar en el espacio-tiempo?**

#### Questiones a trabajar

Expresar opiniones y preferencias  
Dar razones a favor o en contra  
Uso de la cortesía verbal

#### Pistas

Estructura de una argumentación simple:  
- opinión inicial  
- razón a favor o en contra  
- conclusión  
Recuerda ser amable y receptivo

#### Ayuda online

estructura



cortesía



## A R G U M E N T A C I Ó N

### Pregunta:

**¿Quién gana en una batalla de comer hamburguesas: Superman o Batman ?**

#### Questiones a trabajar

Expresar opiniones y preferencias  
Dar razones a favor o en contra  
Uso de la cortesía verbal

#### Pistas

Estructura de una argumentación simple:  
- opinión inicial  
- razón a favor o en contra  
- conclusión  
Recuerda ser amable y receptivo

#### Ayuda online

estructura



cortesía



## A R G U M E N T A C I Ó N

### Pregunta:

**¿Quién existe de verdad: los extraterrestes o los zombies?**

#### Questiones a trabajar

Expresar opiniones y preferencias  
Dar razones a favor o en contra  
Uso de la cortesía verbal

#### Pistas

Estructura de una argumentación simple:  
- opinión inicial  
- razón a favor o en contra  
- conclusión  
Recuerda ser amable y receptivo

#### Ayuda online

estructura



cortesía

