

NEUIGKEITEN 40

NOVEDADES
BERRIAK
NEWS

0. Informaciones breves / Kurzinformationen

Impressum, Bezugsbedingungen, Manuskriptinweise

1. Alemán / Deutsch und andere verbreitete Sprachen

1.1. *Myngle*: Launching a global online marketplace for live interactive language instruction

1.2. *Lennart Koch + Mónica Sánchez González*: Las funciones del docente de lengua alemana en el Espacio Europeo de Educación Superior

2. Baskisch u.a. Minderheitensprachen / Euskara ta beste hizkuntza gutxituak

2.1. *Ingelore Oomen-Welke*: Sprachenfächer

3. Formación / Fortbildung / Teacher training

3.1. *Carmen Symalla + Jürgen Wolff*: La mediación de las parejas tándem (coctel)

3.2. *Maurizio Rosanelli*: L'italiano tra altre lingue

3.3. *Gorka Arce + Patricia Sierra*: Elearning 2.0 applied to the language learning market

3.4. *Mónica Sánchez González*: Panorama de la investigación científica sobre el método tándem

4. TANDEM en el mundo / in der Welt / worldwide

4.1. *Tandem-Koordination Freiburg*: Tandem-Tagung 13.+14. November

4.2. *Intercultural Life*: Selbstdarstellung

4.3. *Webhinweis*: www.e-tridem.net

5. Die TANDEM-Stiftung / Tandem Fundazioa

5.1. *TF*: Fernlehkurs für Tandem-VermittlerInnen

5.2. Das Letzte: Tandem & CSU

Bezugsbedingungen

Dieser Rundbrief geht kostenlos und automatisch an alle Mitglieder, die LizenzinhaberInnen, die Fördermitglieder und ausgewählte Kontaktpersonen. Er kann nicht abonniert werden, aber gegen andere Publikationen ausgetauscht.

Jedes Mitglied/Lizenzinhaber erhält zwei Exemplare (für Verwaltung und LehrerInnen/TandemvermittlerInnen). Die PDF-Version kann und sollte innerhalb der Tandem-Einrichtungen massenhaft weiterversendet werden. Den Acrobat Reader kann mensch kostenlos bei www.adobe.de , www.adobe.es , www.adobe.com bekommen.

Beiträge mit einer Länge von bis zu 15 Seiten sind uns willkommen, wenn sie per E-Mail eingeschickt werden. Bitte fordern Sie die genauen Manuskripthinweise an.

Wir lektorieren die Artikel und schicken dem/r AutorIn ein Exemplar des nächsten Rundbriefs mit seinem/ihrer Artikel zu. Auch Beiträge von ausserhalb des Tandem-Netzes sind willkommen.

Redaktionsschluss ist der 1. des Erscheinungsmonats, Versand gegen Monatsende.

Die Tandem-Neuigkeiten haben eine ISSN-Nummer und Artikel in ihnen sind eine Zeitschriftenveröffentlichung.

Wir nehmen Artikel in allen Sprachen an, eine Kurzzusammenfassung auf Englisch ist sinnvoll.

Die Verantwortung für die in Artikeln ausgedrückten Meinungen liegt bei ihren AutorInnen, bei Nachdrucken aus anderen Zeitschriften bei deren Redaktion oder AutorInnen.

Redaktion Nr. 40: Jürgen Wolff

Impressum

Tandem® Fundazioa

CIF: G 20471587

Sede Social: Paseo Duque de Mandas, 19B-4-B

Dirección postal: PK/Apdo 864

E- 20080 Donostia / San Sebastián

Tel (10-13 h) + Fax: INT-34-943-322062

E-mail: tandem@tandem-f.org

Netzintern: network@tandem-f.org

Homepages: www.tandemcity.info + www.tandem-fundazioa.info

Declaración de utilidad pública:

Orden 2698 pág. 9013 BO País Vasco del 11-07-1994

ISSN 1137-2257

Depósito Legal SS-1279/96

Permiso editorial del Ministerio de Cultura del 16-06-87

Editada e impresa en Donostia / San Sebastián

Tandem® is a registered trade mark of Tandem Foundation.

Öffnungszeiten des Stiftungsbüros

Telefon: montags – freitags 10-13 h

Fax: immer

Geschlossen wegen Reisen und Winterpause: 8.-16.11., 20.12.-7.1.2009

Emails werden weiter bearbeitet.

Wahrscheinlich finden Sie alles Wissenswerte auf den Webs im Impressum.

**0. Prólogo del editor / Vorwort des Herausgebers / Publishers
foreword**

C(Castellano): Este es el segundo número con cara nueva y diseño unificado. Tomando en cuenta que nuestro círculo de lectores/as se hace cada vez más internacional, se antepone a artículos importantes un breve resumen en Inglés no-nativo, para que puedan decidir si usan un traductor en internet como www.systransoft.com o www.promt.de .

D(deutsch): Das ist die zweite Ausgabe mit neuem Gesicht und einheitlichem Layout. Da unsere LeserInnen immer internationaler werden, kommt in Zukunft vor wichtigen Artikeln eine Kurzfassung auf Pidgin-Englisch, damit sie entscheiden können, ob sie einen Webübersetzer wie www.systransoft.com oder www.promt.de verwenden.

E(english): This is the second copy with new face and unified layout. Taking into account that our readers become more and more international, in the future will be introduced an abstract in no native English of important contributions, to facilitate the decision about the use of webtranslators like www.systransoft.com or www.promt.de .

1. Deutsch und andere verbreitete Sprachen

1.1. Myngle launches global online marketplace for live interactive language instruction

Egbert van Keulen, co-founder (press release)

Since December 2007, Myngle has been bringing together language teachers and students from all over the world enabling live lessons or conversational practice over the Internet. Myngle offers a solution that provides the possibility of teaching or receiving live one-on-one classes from the comfort of your home for practically any language and level from any type of teacher.

Since last December almost 20.000 users registered on Myngle for teaching or taking language lessons. Myngle also closed a first financing round raising 800.000 euro from both professionals and private investors. On the Benelux Venture 50 conference Myngle was elected one of the most promising ICT start ups in the Benelux.

How does it work?

Basically Myngle removes the physical dimension to learning a new language, and allows students and teachers to get together for real time lessons in the best possible combinations, at the most convenient times, and – crucially – between any two points in the world.

Anyone who wants to learn a language can come to Myngle.com to find the right teacher and the right course, for the right price, at the right time. Students are able to find teachers online for any language, and a method that meets their individual needs. At this moment, Myngle offers about 900 different teacher/course combinations students can choose from, and to help students choose from the wide variety on offer, Myngle has developed the first in online education special search algorithm that matches the student's needs with the right course.

Teachers (and even offline language schools) are able to reach students anywhere in the world,

and showcase their abilities and services to a much wider audience.

How do teachers and students communicate?

Myngle offers a toolkit for synchronous learning, which consists of VoIP (Skype) plus own integrated whiteboard, payment systems (Paypal), feedback and a community environment.

Myngle's feedback system is made up of comments and ratings left by students who were taught by the relevant teacher. These comments and ratings are available in the public Feedback Profile of each member. Extra features will gradually be added to enrich the learning experience, such as podcasts, homework, 3D virtual reality classroom / role plays etc.

'We conveniently eliminate the need for face-to-face interaction between students and teachers and, with it, the requirement for physical displacement', says Marina Tognetti, founder and CEO of Myngle.com.

'Not only does this offer significant cost and time savings, eliminate capacity constraints and extend students' and teachers' reach to virtually any point in the world, but it also allows for an efficient, rich and fun way of learning foreign languages', says Tognetti.

Why now?

The time is ripe for the expansion of the language teaching market from offline to online for a number of different reasons: free of charge high quality VoIP (Skype), high international broadband penetration and whiteboard technology are now available at mass prices. Also, the increasing success of community websites like Facebook and MySpace (or Hyves in the Netherlands) has expanded communication and social interaction beyond the restricted circle of geographical reach. Last, but most important, the internet generation has now gained spending power and developed interest in language learning.

Students can find a wide range of native teachers as well as a wide variety of courses on Myngle, while they can schedule their classes according to their own needs. Teachers and language schools can increase their reach enormously on Myngle, able to target a global market otherwise inaccessible to them, with low acquisition costs and a complete infrastructure ready made for them. This will also enable the global trend of professionals trying to work independently, which is a trend that has been accelerating in the past 20 years.

'Myngle can play an extra important role in some key languages with high or rapidly growing demand, but with a shortage of local supply of native teachers, like Mandarin, Russian, Arabic, Spanish in US and Brazil and English to Chinese learners. We expect approximately 15% of the offline language learning market in the western countries to move online in the next few years. This assumes a relative 50% broadband penetration, 30% VOIP propensity and 20% lower prices compared to offline live tutoring' says Tognetti. For more market data about the online language learning industry please see the appendix at the end of this article.

'We are at the beginning of a very special journey because we are creating something that does not exist yet' says Tognetti. 'Together with our community we will build Myngle according to their wishes, and no one knows what Myngle will look like in 5 years from now'.

About Myngle

Myngle is the global online language e-learning platform, connecting people and cultures from all

over the world.

Myngle's vision is unique, in the sense that it is intent on creating a content-rich marketplace, where all tools and services that are required for efficient live online language instruction can be found. However, we will not stop there, as a vibrant community will interact via Blogs, which are already active, and other community-related activities, which will further enhance the learning of new languages – and new cultures.

Myngle's team is an experienced team who combines expertise in internet and education, with two of the founders coming from **eBay** (global online auction platform), and two other founders coming from **Berlitz** (one of the world's largest language institutions).

Myngle's team has a broad international set up, consisting of people from The Netherlands, Italy, Hong Kong, Brazil, Ukraine, England, Indonesia, with added support from people scattered over 4 continents.

Appendix:

Some figures:

Market for second language acquisition:

Ranking of languages, (including second language use. Source: British Council 'English Next', David Graddol):

- Mandarin: 1.052 Mil.; English: 508 Mil.; Hindi: 487 Mil.; Spanish: 417 Mil.; Russian: 277 Mil.; Bengali 211 Mil.; Portuguese 191 Mil.; German 128 Mil.; French 128 Mil.; Japanese 126 Mil.

Foreign language acquisition: number of people learning **English** is likely to peak at around 2 billion in the next 10 to 15 years, with a significant increase coming from Chinese undergraduates.

Myngle can play an extra important role in some **key languages** with high or rapidly growing demand, but **with a shortage of local supply** of native teachers.

1. **English for Chinese students:** 250 million learners are currently in China, increasing of 20 million per year, with a need for 1 million English teachers
2. **Mandarin Worldwide:** currently estimated around 30 million learners, plan to increase it to 100 million by 2010; 4-5 million teachers will be required by 2010 (hanban and chinese authorities estimate)
3. **Spanish:** US & Brazil, rapidly growing and challenging English in some parts of US
4. **Arabic, Hindi, Russian, Farsi**

The 2007 Sloan Survey of Online Learning in the US says:

- 1 1 in 5 higher education students is now taking at least one class online.
- 2 In the fall of 2006, **3,5 million students** were taking online courses.
- 3 There is a 9.7 percent annual growth rate for online enrolments from 2005-06

Myngle's survey about learning foreign languages (2006; N=200)

- 2 40% of the learners stated that they would consider live private tutoring via the Internet; 26% would consider it if additional to other methods
- 3 34% answered no to internet live lessons; however, they are open to use it if:
 - 5.1. living in a place without good teachers (79%)
 - 5.2. for recovering lessons (72%)
 - 5.3. for tutoring (65%)
 - 5.4. if flexible in time (60%); when travelling (60%)
- 1 While by far the most important language capabilities are considered speaking and listening ability (80% declared these are very or extremely important), 47% stated that they didn't practice or didn't have sufficient chances of practicing conversational skills when studying a language

Myngle's demo lessons for online teaching (Q2- 2007; N= 25):

- 1 62% of test students found the system of giving lessons via whiteboard and VOIP easy or very easy. Only 7% found it difficult to use but none found it very difficult.
- 2 88% were satisfied or very satisfied
- 3 58% stated intention to use it (they would use it or probably use it)

For additional information, screenshots, or photos please contact:

Myngle.com
Egbert van Keulen
tel: ++31-617704408
Skype: egbertvankeulen
e-mail: egbert@myngle.com

Editors notice: May be, an evaluation report will be published in the future in TN.

1.2. Las funciones del docente de lengua alemana en el Espacio Europeo de Educación Superior

E: The different roles of the teacher (of German), taking into account the Bologna reform of university and the autonomy of learners.

Lennart Koch (kochlennart@uniovi.es)
Mónica Sánchez González (msanchez@escueladeturismo.es)

1. La figura del docente en el debate didáctico

Entre los objetivos y medios de la formación universitaria según los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) destacan los de formar alumnos autónomos en

su aprendizaje y renovar la metodología docente. Esto no significa en absoluto una marginalización de la figura docente, pese a que en ocasiones encontramos la idea errónea de que un enfoque autónomo de aprendizaje consiste en “aprender sin profesor” (véase Little 2001: 2; Benson/Voller 1997: 11), lo que supone la confusión de los términos “aprendizaje autodidacta” y “aprendizaje autónomo”. Por el contrario, la figura docente cobra aún mayor importancia que en métodos tradicionales puesto que ya no se limita a ser un transmisor de conocimiento, sino que ahora posee muchas otras funciones y ha de saber administrar las dosis adecuadas de control para fomentar la autonomía de los estudiantes sin que esta sobrepase en el aula los límites conducentes a la anarquía ni a lo autoritario.

Ya antes de conocerse la perspectiva del EEES, un gran número de investigadores se había replanteado el papel del docente en la enseñanza y había señalado la importancia de su función en un contexto de aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras (véase por ejemplo Dickinson 1987; Dam 1990 y 1995; Little 1991; Voller 1997; Benson 1997 y 2001; Esch/St. John 2003). Es evidente que si uno de los objetivos del proceso didáctico consiste en delegar parte de la responsabilidad del aprendizaje en los alumnos, habrán de producirse transformaciones importantes en la labor del profesor.

¿Cuáles son entonces los nuevos papeles del profesor y en especial de los profesores de lenguas? En la denominada “sociedad del conocimiento del siglo XXI”, los estudiantes ya tienen de hecho acceso a cualquier tipo de información, así que ya no necesitan al profesor en su papel tradicional, si no que este ha de desarrollar unas cualidades y competencias que excedan el mero suministro de datos. Enseñar significa cada vez menos, por tanto, la simple presentación de informaciones, sino más bien la explicación de cuestiones clave acerca de ellas: cómo se buscan, cuáles son válidas, para qué sirven y cómo se procesan y utilizan —y todo ello no solamente en general, sino también para grupos de alumnos específicos con unos conocimientos previos y unos atributos concretos—.

Numerosos pedagogos e investigadores de los últimos siglos ya eran partidarios de algún tipo de modificación en la función del docente orientada a proporcionar mayor autonomía al alumno. Figuras como Comenio, cuyos principios volvemos a encontrar renovados en pedagogos de la talla de John Dewey o William Kilpatrick, ya habían esbozado la necesidad de transformar el papel del docente hacia alguien que favoreciera el aprendizaje mediante técnicas basadas en la experiencia.

Para Dewey y Kilpatrick, pioneros en la puesta en práctica de la autonomía, la función del profesor en la empresa educativa no es dirigir el proceso de aprendizaje, sino actuar como guía para que los aprendices alcancen el objetivo de la autodirección. Para ello el docente ha de seleccionar los materiales adecuados, adaptar la progresión y proporcionar un ambiente que estimule las respuestas y dirija el curso del alumno (Dewey 1978: 81 y 196); crear, en suma, un interés en el alumno tanto para su desarrollo individual como colectivo. Tal como señala Phil Benson (2001: 26), muchos de los principios relacionados con la clase y la organización curricular avanzados por Dewey son evidentes en los trabajos de Leni Dam (1995) y de otros pedagogos cuyos esfuerzos están dirigidos a promover la autonomía en el aula.

La pedagogía humanista, con representantes como los alemanes Hermann Nohl, Wilhelm Flitner o Erich Weniger, resaltaba la necesidad de educar al niño “um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und zu seiner Form komme” (Nohl 1933: 22). Así, el objetivo del enseñante era ayudar al alumno a configurar por sí mismo su propia identidad, a “adquirir” su forma particular. Más relevantes a nivel internacional en el cambio de la concepción del docente anterior a la II Guerra Mundial fueron Maria Montessori y Célestin Freinet, especialmente para la enseñanza infantil. Montessori (1909) consideraba que el “guía”, como le gustaba denominar al maestro, había de favorecer el desarrollo de la personalidad de los niños dentro de los límites de la libertad colectiva y fomentar la capacidad autónoma que cada niño lleva en su interior. Freinet (1980), por su parte,

defendía un tipo de relación profesor-alumno basada no en la autoridad ni en la imposición, sino en la ayuda, y donde el docente sirviera de modelo para los alumnos y se concentrara en las posibilidades de cada uno. De esta forma, Freinet anticipa las tesis psicológicas que nos llegarían, ya después de la II Guerra Mundial, de la mano de figuras como el estadounidense Carl R. Rogers, fundamentadas la mayoría en concepciones educativas cada vez más democráticas (véase Lewin/Lippit/White 1939) y en las que la posición del alumno adquiere un carácter más central.

La concepción del docente defendida por pedagogos como Paolo Freire (1970, 1974 y 1990) o Ivan Illich (1971 y 1975) es la de alguien que ha de estimular el diálogo y la reflexión en los alumnos para que estos sean capaces de analizar y poner en tela de juicio su realidad con el objetivo de transformarla, tesis que comparten estudiosos contemporáneos como Jürgen Habermas (1996) o Noam Chomsky (2001). Más allá de la transmisión del conocimiento la labor docente tiene el objetivo de fomentar la autoconfianza del alumno, su motivación, interés y autoestima (Williams/Burden 1997: 65).

El francés Henri Holec, uno de los investigadores del ámbito de la Didáctica de la Lengua más relevantes y que propició importantes impulsos a la formación lingüística en Europa, anticipaba hace casi treinta años algunos presupuestos de la docencia en el EEES: “The traditional teacher who might have been regarded as “replaceable” (cf. teaching machines) will give way to a teacher whose role in the process of developing the learner will be irreplaceable. His status will no longer be based on the power conferred by hierarchical authority but on the quality and importance of his relationship to the learner” (Holec 1980: 30).

Las numerosas denominaciones que los diversos autores han empleado durante los últimos años para designar al docente dan cuenta de las modificaciones que, a nuestro juicio, ha de adoptar la función del profesor en un contexto autónomo de aprendizaje. Podemos encontrar términos como:

- 4 *facilitator* (véase Rogers 1976, Voller 1997, Logan/Moore, 2003, Esch/St. John 2003, *Marco Común Europeo de Referencia* (en adelante MCER) 2001);
- 5 *helper* (Dickinson 1987, véase además Voller 1997);
- 6 *counsellor* (Dam 1995, Brammerts/Little 1996, Voller 1997, Riley 1997);
- 7 *coach, learner trainer* (Cohen 1998);
- 8 *assessor and evaluator* (Esch/St. John 2003);
- 9 *diagnostician* (Cohen 1998);
- 10 *resource* (Voller 1997);
- 11 *knower* (véase Voller 1997: 105);
- 12 *Mediator* (Kleppin 2004: 11);
- 13 *cultural mediator* (Esch/St. John 2003);
- 14 *adviser* (Dam 1995);
- 15 *observer, analysator* (Dam 1995);
- 16 *provider, explainer* (Logan/Moore 2004);
- 17 *manager* (Higgs 1988);
- 18 *coordinator* (Cohen 1998, Benson 2001: 171);
- 19 *researcher* (Cohen 1998);
- 20 *consultant* (Benson 2001);
- 21 *co-learner* (Esch/St. John 2003);

- 22 *language learner* (Cohen 1998);
- 23 supervisor (MCER 2001);
- 24 tutor (Blanco/Ojanguren 1998);
- 25 orientador (Coll 2000) o guía (Bruner 1997; Coll 2000).

Agruparemos a continuación según nuestro criterio los diferentes términos utilizados por los autores para designar al profesor en función de las competencias profesionales que consideramos ha de desempeñar en el contexto del EEES y tematizaremos brevemente cada una de ellas (véase Sánchez 2006: 231ss.) orientándolas a la enseñanza universitaria de la lengua alemana.

1. fuente (*resource, knower, provider, explainer*)
2. observador (*observer, analysator*)
3. evaluador (*evaluator, diagnostician*)
4. coaprendiz (*co-learner, language learner*)
5. coordinador (*coordinator, manager, researcher, supervisor*)
6. mediador cultural (*cultural mediator*)
7. facilitador (*facilitator, Mediator, helper*)
8. asesor (*counsellor, coach, learner trainer, assessor, adviser, consultant, tutor, guía, orientador*)

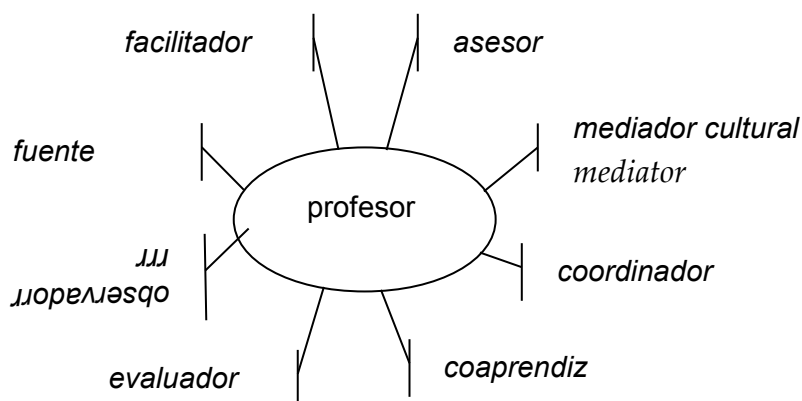


Figura 1: *Funciones del docente*

Estos términos estructuran las propuestas hechas en los últimos años en la bibliografía de Didáctica de la Lengua Extranjera, y así hacen referencia a las diferentes competencias profesionales que asumirá el profesor en el futuro próximo. Sin embargo, una sustitución generalizada del término *profesor* por otro de la figura no nos parece necesaria, pues consideramos que esta noción abarca ya todas las funciones en mayor o menor medida. Las investigaciones científicas existentes acerca de la relación entre el comportamiento de los profesores y los resultados del aprendizaje demuestran que, por lo general, no hay ningún comportamiento determinado que *per se* sea correcto o equivocado, sino que lo relevante es que la actuación docente sea la adecuada en una situación concreta con un grupo o un alumno específico: “Insgesamt zeigt sich bei solchen Untersuchungen, dass nicht ein

bestimmtes Lehrerverhalten für sich genommen ‚gut‘ oder ‚falsch‘ ist, dass vielmehr die Angemessenheit des Lehrerverhaltens in einer konkreten Unterrichtssituation und mit einer definierten Lerngruppe den Ausschlag gibt. Lehrertraining zielt daher heute verstärkt auf die Erhöhung der Sensibilität gegenüber den Lernenden und die Flexibilität des Lehrers und nicht auf die Einübung bestimmter Lehrtechniken“ (Krumm 2003: 355).

Las investigaciones acerca de la relación causa-efecto para un aprendizaje exitoso, que hasta ahora existen sobre todo para la Educación Secundaria, han demostrado además que el alumnado tiende a atribuir gran parte de la responsabilidad al profesor. A continuación concretaremos la descripción de las diferentes funciones, al tiempo que estableceremos relaciones directas entre estas y la enseñanza concreta de la lengua alemana. ¿De qué forma se pueden realizar las nuevas funciones del profesor aquí esbozadas en la docencia del alemán dentro del nuevo EEES?

2. Funciones del docente de lengua alemana en el nuevo EEES

2.1 Fuente

La función de *fuelle* o *proveedor* requiere que el profesor esté a disposición de los alumnos como suministrador de conocimientos cuando ellos lo necesiten. Al comienzo de una unidad didáctica esta función cobra más relevancia, para luego disminuir de forma progresiva: mientras que inicialmente es necesario proporcionar conocimientos tanto de la materia como de las estrategias de aprendizaje, al final este suministro solamente se pone a disposición cuando se necesita.

Esta clara idea se vuelve bastante más complicada cuando la aplicamos a la enseñanza universitaria de la lengua alemana. Si bien el alumno suele ser principiante en lo que al alemán se refiere, no lo es como aprendiz de lengua extranjera. Por lo tanto, se podría pensar que ya no es necesaria una explicación tan detallada de las estrategias de aprendizaje, pero la realidad demuestra que hace falta realizar una reflexión común acerca de esta cuestión. Es preciso impulsar una actitud autorreflexiva al respecto, resaltando además que se trata de una tarea continuada. Si bien el alumno se ha acostumbrado desde el instituto a cierto modo de trabajo, puede que este no sea el más idóneo; además, cada nivel o área temática puede necesitar una estrategia o técnica de aprendizaje diferente, que puede ser válida en el primer curso pero no en cursos posteriores. No se trata de una clase magistral al principio que luego requiera cada vez más participación por parte del alumno, sino que es necesario insistir periódicamente en la cuestión y partir siempre de la reflexión común de los alumnos, que se puede completar con propuestas de estrategias si fuera necesario.

Si además tenemos en cuenta que los alumnos no sólo se encuentran en las primeras fases de la adquisición de conocimientos de lengua y cultura alemanas, sino también suelen estar al principio de sus estudios universitarios, es evidente que será difícil llegar al punto donde el estudiante solamente utilice al profesor como fuente a disposición las pocas veces que lo necesite. Sin embargo, es necesario iniciar este proceso cuanto antes para que el alumno se habitúe a los diferentes métodos de la universidad y aprenda así a aprovecharlos. En definitiva, podemos afirmar acerca de la función de *fuelle* que va de más a menos, no solamente dentro de la unidad didáctica, sino también del curso y de la carrera. Además, es preciso diferenciar bien entre los conocimientos previos de la materia y de la metodología para integrarlos de forma adecuada en el aula.

2.2 Observador

La función de *observador* aspira a un buen conocimiento de cada uno de los alumnos y de la

dinámica interpersonal del grupo para poder garantizar el transcurso óptimo del proceso de aprendizaje. La observación continua del proceso de aprendizaje y del avance en la autonomía de los alumnos es necesaria para poder decidir de forma conjunta el procedimiento que se va a seguir. Además, el análisis de lo observado le sirve al profesor para el diagnóstico del nivel de aprendizaje del alumno, quien lo necesita a su vez como referencia cuando aprende, en interacción con el profesor y el resto de alumnos, a autoevaluarse, a marcarse sus objetivos y a mejorar los métodos y contenidos de su procedimiento.

En general, se empieza a conocer al alumno ya con la simple tarea de la memorización de los nombres al comienzo del curso. El estudio de las fichas nos suele informar además de los conocimientos que poseen los alumnos de otras lenguas, lo que puede ser relevante al explicar fenómenos parecidos que ya conocen de estas, como la pronunciación de la combinación de consonantes “*sch*”, que corresponde a la de “*sh*” en inglés, o el significado de algunos verbos modales. La entrega de los alumnos de tareas comunes en el aula o la clase magistral participativa, así como la naturaleza de sus comentarios en ella, demuestran rápidamente la faceta de su carácter más relevante para la clase: si son tímidos o atrevidos, si están motivados o más bien orientados a la adquisición de los créditos. Observando todo esto se notará además a quién le cuesta más qué tipo de ejercicio y qué tipo de aprendiz es: si memoriza mejor con imágenes, repitiendo los términos en voz alta o escribiéndolos. En los grupos de trabajo y en las parejas también se puede constatar cómo congenian unos alumnos con otros y si son capaces de trabajar de forma colectiva o necesitan ayuda al respecto. En muchas ocasiones, los alumnos tímidos se desenvuelven mejor en la práctica del idioma cuando hablan con otro estudiante solo, y no delante de toda la clase. Además de las observaciones en el aula, tanto el asesoramiento individual en las tutorías como los diferentes tipos de pruebas son esenciales para esta función.

2.3 Evaluador

La cuestión de cómo llevar a cabo una evaluación justa y adecuada para todos y acorde con un contexto autónomo de aprendizaje es abordada por el MCER (2001), así como por numerosos estudiosos de la Didáctica de la Lengua: “Evaluation is considered as a drawing of conclusions from what one has done and learned up to the point of assessment and for what one is going to do and learn from that point onwards” (Esch/St. John 2003: 71). Estos autores defienden una evaluación individualizada, fundamentada en los progresos realizados por cada persona en particular en varios momentos determinados del proceso; se trata, en definitiva, de una evaluación “process-oriented”, no “product-oriented” (*ibid.*: 57). Esta idea ya era defendida por Holec (1980: 21-23), quien se mostraba partidario de que la evaluación integrara la dimensión personal específica del individuo y precisara hasta qué punto los resultados obtenidos se correspondían con los objetivos establecidos con anterioridad.

La función de *evaluador* se fundamenta en la de *observador*, pues debería estar orientada a una mejora constante de las capacidades del estudiante, algo que requiere repetidos diagnósticos de su nivel que deberían estar dirigidos al proceso de aprendizaje. Parece que esto nos lleva de forma automática a una evaluación continua, pero no es así, puesto que la función de *evaluador* también se refiere a la promoción de estrategias de aprendizaje y de la autonomía del alumno. La evaluación continua y el objetivo de promover la capacidad de evaluación del alumno se contradicen, porque con la primera no aprende a estructurar su propio aprendizaje. Las notas continúan siendo en muchos casos la causa de su motivación para asistir regularmente a clase, algo que no puede fomentar la autodisciplina ni la capacidad de autoevaluación. Esto es propio de un sistema escolar obligatorio pero no de la Educación Superior, que ofrece a cada alumno la ocasión de acudir a clase de manera voluntaria. Por tanto, sería conveniente que en las pruebas escritas, por ejemplo, se le

indicara al alumno dónde ha cometido las faltas, para así darle la opción de reflexionar acerca de cuál es el error y de consultar los materiales necesarios para mejorar el texto. No es aconsejable devolver las tareas o pruebas solamente con la nota, sin ninguna explicación, sino que resulta más provechoso comentar los problemas más comunes, dejar tiempo para preguntas de los estudiantes e incluir ejercicios que repasen los campos donde han cometido más errores. También consideramos adecuado no poner nota, sino explicar los criterios y el baremo que sirven de base para la evaluación, para que así el propio alumno pueda calcular la nota de su prueba. Este tipo de procedimiento se puede complementar con una primera corrección recíproca entre dos alumnos cuando se trata de comprobar si los deberes, ejercicios o textos escritos en clase son correctos. De esta forma, la prueba misma siempre contiene un notable proceso de aprendizaje; los alumnos aprenden a mejorar sus resultados mediante una primera autocorrección y, lo que es más importante, entienden la relación entre sus errores y sus objetivos.

El objetivo del *evaluador* es, en suma, que el alumno planifique y estructure su aprendizaje según sus carencias y los errores que continúe cometiendo o que le parezcan los más graves en el momento del estudio de la materia. El carácter inicial de la asignatura a la que nos estamos refiriendo requiere la determinación de los objetivos por parte del profesor, pero por esta misma razón nos parece importante dirigir a los alumnos lo antes posible hacia procesos de autoevaluación. En realidad, la función de *evaluador* empieza ya con la corrección en el aula, que hay que especificar según la situación: en tareas concretas de pronunciación se puede corregir directamente, mientras que cuando se trata de mantener una primera conversación suele ser necesario reducir mucho el baremo y corregir solamente lo más básico o las faltas que se cometen en el campo gramatical que se trabaja en este momento. En general se puede decir que cuanto menos nivel, menos corrección, para así incentivar la actividad comunicativa.

2.4 Coaprendiz

La concepción del profesor como aprendiz es algo poco abordado durante las primeras décadas del siglo xx; ni siquiera es tratado por los pedagogos más progresistas de la época. Hoy en día se tiene constancia de que el saber es inagotable y de que el aprendizaje permanente es una realidad no sólo para el alumno, sino también para el docente. El profesor ya no es la autoridad suprema del saber, sino que sus opiniones pueden ser contrastadas con otras fuentes de información, y puede aprender de forma constante, incluso de sus alumnos. El entendimiento socrático expresado en la famosa cita “sólo sé que no sé nada” constituye en cierta manera hoy en día —ciertamente en circunstancias muy transformadas— una idea común.

La cuestión de la propia función del profesor como *coaprendiz* debería ser tema explícito de la formación didáctica de todos los futuros profesores, tanto en la teoría como en la práctica, puesto que es probable que un profesor que carezca de autonomía personal o que no haya recibido ninguna preparación en esta línea sea incapaz de impulsar la autonomía de sus alumnos. Son varios los autores que destacan esta competencia, entre otros Dam (1995), Breen y Mann (1997), Cohen (1998), Smith (2001, 2006) o Esch y St. John (2003): “This awareness includes a critical sense of when I am able to act autonomously and when I am not able to; to know what beliefs I hold about teaching and learning, and to know how my own biography as a learner and a teacher has shaped my current assumptions, perceptions and practices in the classroom” (Breen/Mann 1997: 145).

Los estudiantes, por ejemplo, suelen saber más que los profesores acerca de las estrategias de búsqueda en internet, y en general respecto al manejo de los nuevos medios, así que incluso es posible que el profesor aprenda de sus propios alumnos. Reconocerlo en clase no resta autoridad alguna siempre y cuando el profesor se muestre competente y respetuoso con los alumnos, más bien

al contrario: si alaba abiertamente los conocimientos de un alumno puede que motive a este a aportar más en general. De hecho, hoy en día un buen alumno debería comprobar la veracidad de las afirmaciones y opiniones de su profesor contrastándolas con otras fuentes.

La función del *coaprendiz* implica una capacidad de autonomía propia del docente que es clave para el proceso de la reforma del EEES: la capacidad de desarrollar por sí mismo y en cooperación con otros los conocimientos, estrategias y métodos adecuados para mejorar como profesor. En nuestro caso, nos exige entre otras cosas la actualización de nuestras competencias comunicativas reales en contacto con nativos, así como de nuestros conocimientos de cultura mediante estancias en el país y los medios de comunicación. Sin esta capacidad del profesor y sin su disposición para ampliar sus habilidades y conocimientos en las múltiples jornadas o formaciones didácticas, el término “calidad de enseñanza universitaria” se quedaría hueco. Por tanto, este debería ser uno de los objetivos generales más destacados de cualquier formación profesional en el ámbito universitario.

2.5 Coordinador

La función de *coordinador* lleva implícita la necesidad de crear un entorno agradable y estimulante para el aprendizaje en el marco de la enseñanza institucionalizada, así como la capacidad del profesor para llevarlo a cabo de una forma competente, eficaz y satisfactoria. En el fondo, se trata de las tareas de coordinación que el profesor ha desempeñado desde siempre:

a) La coordinación de los materiales, del transcurso de la clase, de las unidades didácticas y del curso completo.

Para nuestra asignatura significa principalmente garantizar una buena progresión; por ello conviene contar con un método de base que ofrezca una progresión bien estructurada. Además, se debe procurar que los materiales extra que se aporten encajen bien y refuercen los puntos débiles del método.

b) La coordinación de teoría y práctica, de los diferentes tipos de ejercicios, medios, métodos y formas de trabajo.

No conviene prolongar el uso de ninguno de ellos en clase con el fin de proporcionar un cierto ritmo al aprendizaje y no discriminar a ningún tipo de aprendiz.

c) La coordinación de los estudiantes entre sí y entre los estudiantes y el profesor.

En la docencia del alemán, como en muchas otras materias, se han de fomentar capacidades como la de trabajar en pareja o en grupo, apoyar a los estudiantes tímidos en la interacción en el aula, intentar hacer desaparecer sus inhibiciones a la hora de hablar en público y crear un ambiente de confianza donde las faltas gramaticales no se penalicen, sino que sirvan para progresar.

Asimismo, gran parte de la tarea del coordinador es compatibilizar los planes de estudio con el buen funcionamiento del proceso de aprendizaje. Si contemplamos el EEES, la diferencia con la labor del profesor tradicional es el énfasis que se pone en que la coordinación no sea un ejercicio subordinado a la función de *fuentes*, a la de proveedor de informaciones, sino una función igualmente importante que subraya que el profesor habrá de responsabilizarse del entorno del aprendizaje, algo que incluye evidentemente el trato con los estudiantes.

La función de *coordinador*, junto con el resto de facetas del papel del profesor, restituye en parte una función que antes siempre se incluía en el catálogo de papeles del profesor: la tarea de motivar a los estudiantes. Frente a la idea común de que la motivación está en proporción directa con el éxito en el aprendizaje, autoras como Karin Kleppin (2003: 21) sostienen que la motivación del alumnado a largo plazo es un mito que tanto docentes como investigadores de la Didáctica de la Lengua han

de erradicar. Lo que sí se puede hacer es intentar controlar los factores externos del aprendizaje en los que podemos influir y que se podrían volver barreras para la motivación del estudiante, que en gran parte depende de otras circunstancias. Esta es, pues, la idea principal del coordinador como un profesor que crea un ambiente y un entorno de aprendizaje adecuado. Se distancia además de un concepto de docente que ha de entretener a un público pasivo y apático. A diferencia de esto, el coordinador se preocupa de que todos los factores positivos para el aprendizaje, incluida la propia motivación, encajen de tal manera que el proceso se pueda desarrollar sin obstáculos en el tiempo y con los medios disponibles.

2.6 Mediador cultural

La función de *mediador cultural* no es un simple aspecto de la función de *fuentes* que proporciona conocimientos sobre la vida cultural de los países de la lengua meta. Se trata más bien de la labor de hacer a los alumnos conscientes de los valores e ideologías que conforman el trasfondo de los fenómenos culturales: “The values and norms expressed are almost always firmly rooted in a particular cultural tradition. As soon as this dimension is consciously explored and negotiated by the teacher and the learners, cultural mediation takes place” (Esch/St. John 2003: 70). Se denomina función de *mediador* porque la idea es superar la fascinación por lo exótico y diferente, que es únicamente la cruz de una moneda que muestra en su cara la faz de la intolerancia. Sólo cuando los estudiantes entienden el porqué de la diferencia entre las culturas ha cumplido su función el mediador. Esta es una de las muchas razones por las que la cultura es imprescindible para la enseñanza de una lengua, puesto que explica las formas de pensar, actuar y ver la vida de sus gentes; sin todo ello, la percepción de la cultura correría el peligro de quedarse en algo folclórico y pintoresco.

Sin conocimientos sobre la literatura, cultura, política, vida social e historia de los países de la lengua meta, esta tarea apenas se puede realizar. Para el profesor implica una reflexión en voz alta sobre la causa de las diferencias, sobre sus propios valores y normas; ha de ser consciente de que la mediación cultural pasa por su propia perspectiva, así como tener en cuenta de qué forma la cultura en cuestión influye en sus valores. El docente como mediador debería limitar su perspectiva y designarla como suya, presentando al mismo tiempo otras opciones y sin tratar de imponer sus puntos de vista. Hay que considerar además las concepciones que tiene el alumnado acerca de la cultura y lengua alemanas, incluidos los prejuicios y los estereotipos, a menudo influidas por los medios de comunicación y sus conocimientos históricos fragmentarios.

2.7 Facilitador

El *facilitador* ayuda a aprender, facilita el proceso de aprendizaje (no lo dirige o controla) con un enfoque especial hacia el entrenamiento de las estrategias y la presentación de materiales; en este sentido, es una de las funciones más importantes del profesor para conseguir el objetivo del aprendizaje permanente.

Esta percepción libera al profesor “de esta intolerable dualidad en la que vive, en donde por un lado desea ser alguien que ayude a sus estudiantes y por otro, y en el mismo momento, debe ser incesantemente una especie de juez y de verdugo. El profesor podrá dedicarse a una sola tarea, la de facilitar el aprendizaje de sus alumnos” (Rogers 1976: 193).

En los primeros estadios de la enseñanza del alemán, es sobre todo el profesor quien tiene que aportar los materiales apropiados o presentar al menos una gama de posibilidades (diccionarios,

gramáticas, ejercicios, artículos) que faciliten al estudiante, que todavía no entiende de la materia, entrar en ella de un modo eficaz y satisfactorio. Sin embargo, es igualmente importante que los alumnos sepan dónde se ubican los materiales en la biblioteca y cómo se accede a otros que no se encuentran allí; deberían conocer las revistas existentes en la universidad y las de libre acceso en internet.

La cantidad de información presente en la red puede constituir una introducción a la materia, y para la clase de lengua extranjera ofrece la ventaja de una forma de comunicación auténtica de fácil y libre acceso. Sin embargo, esta cuantía informativa también puede resultar un obstáculo porque dificulta la elección y la orientación, por lo que es conveniente proporcionar una serie de recomendaciones claras acerca de páginas web de interés, y además progresar de forma gradual en la adquisición de estrategias de búsqueda y criterios de evaluación. Estas técnicas de trabajo se pueden poner en práctica posteriormente en una sala de prácticas, si está disponible, donde cada alumno normalmente tiene un ordenador a su disposición que en el caso óptimo cuenta con auriculares para la práctica de la pronunciación. También se pueden buscar páginas de hoteles para rellenar allí los datos personales en los impresos de reserva. Una vez adquiridas las estrategias de búsqueda y evaluación de materiales, el profesor puede reducir cada vez más su apoyo y presentar materiales didácticamente menos preparados y más auténticos.

2.8 Asesor

El *asesor* asume una tarea similar, pero mucho más individualizada y personalizada, que además puede exceder la asignatura en concreto para orientar al alumno acerca de sus estudios en general, becas o cursos interesantes. Su función principal es proporcionar ayuda a un alumno concreto en su proceso de aprendizaje en un ámbito especial. Este tipo de ayuda se ofrece tanto en el aula (cuando los alumnos escriben un texto, trabajan en grupo o en pareja) como en la tutoría personal. En general, es la ocasión para fomentar una base de trato personal con el alumno, algo especialmente necesario en las universidades masificadas.

La reforma del EEES, que se centra más en el alumno, pide al profesorado la multiplicación de sus esfuerzos al respecto. Cuando se trata de un asesoramiento en tutoría se contará como parte del trabajo no presencial del alumno que le aporta apoyo en varios aspectos: organización de la carrera, dudas acerca de la programación y el temario, recuperación de clases perdidas, preparación de ponencias, asesoramiento lingüístico personalizado, diagnóstico individualizado de nivel o corrección de la pronunciación. Para muchos alumnos constituye además un espacio para formular preguntas que no se atreven a hacer en el aula. En los primeros estadios de la enseñanza universitaria de la lengua alemana, el asesoramiento personal es muy útil para la corrección directa de errores cuando los alumnos practican de forma individual o en pareja lo que han aprendido con anterioridad y el profesor se acerca alternativamente a cada estudiante o cada grupo, algo que se vuelve muy complicado en las clases con un número elevado de alumnos.

3. Las funciones docentes durante la adquisición de la lengua

Una vez consideradas de forma individual las funciones que, a nuestro juicio, desempeñará el docente de alemán en el nuevo EEES para fomentar la autonomía de sus alumnos, nos queda por establecer si todas ellas son desempeñadas al mismo tiempo y si tienen la misma importancia durante todo el proceso. Podemos constatar que, a medida que aumenta el control del alumno sobre su aprendizaje, se modifican las funciones del profesor, y algunas de ellas pueden llegar a desaparecer una vez que el alumno haya alcanzado un alto grado de autonomía. La función de

facilitador va dejando paso poco a poco a la de *asesor*, más orientada al individuo. El suministro de datos propio de la función de *fuentes* es fundamental en la introducción de cada unidad temática, pero va pasando poco a poco a suministrar información únicamente si es demandada por el alumno. La función de *evaluador* pierde peso a medida que el alumno gana en capacidad de autoevaluación. Otras funciones como la de *mediador cultural* se modifican más bien en sí mismas: como al principio el trato con materiales auténticos es algo limitado, el docente ha de suministrar más información para posteriormente limitarse a dar indicaciones para que sea el propio alumno el que busque en los medios estas informaciones. Otras funciones como la de *coordinador* continúan con el mismo grado de relevancia durante todo el proceso de aprendizaje para garantizar el grado de optimización del mismo (véase Sánchez 2006).

Por último, es preciso resaltar la lógica importancia de la autonomía personal del profesor para llevar a cabo el cometido de fomentar la autonomía de los alumnos. Es obvio que la autonomía personal del profesor no se puede alcanzar mediante una formación de unos pocos días, sino que es un proceso continuo durante toda la vida, cuya promoción debería ser máxima en todos los estudios universitarios.

La autonomía docente tiene, en efecto, un valor en sí misma, aunque no cabe duda de que ambas capacidades autónomas, la del profesor y la del alumno, son interdependientes: “[...] teacher autonomy and learner autonomy can be seen as two sides of the same coin, the development of the former leading to the development of the latter, and vice versa. Only then, in our view, can education become a space for personal and social reconstruction” (Vieira/Marques 2002: 5).

Coincidimos con Vieira y Marques al considerar que hablar de la autonomía del profesor carece de sentido sin una concepción de enseñanza que acomode el desarrollo de la autonomía del aprendiz. Little (1991: 22) relaciona asimismo la autonomía del docente y la del alumno, pero no las considera un proceso recíproco como Vieira y Marques, sino que la primera es, a su juicio, una precondition para la segunda. Es indudable la necesidad de que el profesor haya adquirido cierta autonomía para poder fomentar esta capacidad entre sus alumnos; pero al mismo tiempo que estimula esta aptitud, continúa incrementando su propia capacidad.

4. Referencias bibliográficas

Benson, P.: “The philosophy and politics of learner autonomy”; en: P. Benson / P. Voller (eds.): *Autonomy & Independence in Language Learning*; Longman, Londres/Nueva York 1997, 18-34.

Benson, P.: *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*; Longman, Harlow, Inglaterra et al. 2001.

Blanco, M. / Ojanguren, A.: Introducción al aprendizaje de lenguas en Tándem: en: M. Blanco / A. Ojanguren / J. A. Álvarez (eds.): *Aprendizaje de Lenguas en Tándem en la Universidad de Oviedo*; Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, Oviedo 1998, 5-26.

Brammerts, H. / Little, D. (eds.): *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*; Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum 1996.

Bruner, J. S.: *La educación, puerta de la cultura*; Visor, Madrid 1997.

Breen, M. / Mann, S. J.: Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy; en: P. Benson / P. Voller (eds.): *Autonomy & Independence in Language Learning*; Longman, Londres / Nueva York 1997, 132-149.

Chomsky, N.: *La (des)educación*; Crítica, Barcelona 2001.

- Consejo de Europa: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER); Consejo de Europa/Instituto Cervantes 2001.
- Cohen, A. D.: *Strategies in Learning and Using a Second Language*; Longman, Londres 1998.
- Coll, C.: Constructivismo e intervención educativa. ¿Cómo enseñar lo que ha de construirse?; en: E. Barberá / A. Bolívar / J. R. Calvo *et al.* (eds.): *El constructivismo en la práctica*; Graó, Barcelona 2000, 11-32.
- Dam, L.: Developing awareness of learning in an autonomous language learning context; en: R. Duda / P. Riley, P. (eds.): *Learning Styles*; Presses Universitaires de Nancy, Nancy 1990, 189-197.
- Dam, L.: *Learner autonomy 3: from theory to classroom practice*; Authentik, Dublín 1995.
- Dewey, J.: *Democracia y educación*; Losada, Buenos Aires 1978.
- Dickinson, L.: *Self-instruction in Language Learning*; Cambridge University Press, Cambridge 1987.
- Esch, K. v. / St. John, O. (eds.): *A Framework for Freedom. Learner Autonomy in Foreign Language Teacher Education*; Lang, Frankfurt/M. 2003.
- Freinet, C.: *Técnicas Freinet de la escuela moderna*; Siglo XXI de España, Madrid 1980.
- Freire, P.: *Pedagogy of the Oppressed*; Herder & Herder, Nueva York 1970.
- Freire, P.: *Education for Critical Consciousness*; Sheed & Ward, Londres 1974.
- Freire, P.: *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*; Paidós, Barcelona 1990.
- Habermas, J.: *Conciencia moral y acción comunicativa*; Península, Barcelona 1996.
- Higgs, J.: Planning learning experiences to promote autonomous learning; en: D. Boud (ed.); *Developing student autonomy in learning* (2ª ed.); Kogan Page, Londres 1988, 40-58.
- Holec, H.: *Autonomy in Foreign Language Learning*; Consejo de Europa, Estrasburgo 1980.
- Illich, I.: *Deschooling society*; Harper & Row, Nueva York 1971.
- Illich, I.: El derrumbe de la escuela: ¿problema o síntoma? (borrador para una discusión); en: I. Illich / R. Barbosa / T. Barreiro *et al.*: *Crisis en la didáctica*; Axis, Rosario 1975, 17-48.
- Kleppin, K.: Motivación, ¿sólo un mito?; en: M. Blanco / M. S. Suárez (dirs.), *Es-Zett-Miscelánea*, 3; KRK, Universidad de Oviedo, Oviedo 2003, 9-24.
- Kleppin, K.: *Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen. Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung*; en: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9 (2) (2004); en: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kleppin2.htm>.
- Krumm, H.-J.: Fremdsprachenlehrer; en: K.-R. Bausch / H. Christ / H.-J. Krumm (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4ª ed.); Francke, Tübinga *et al.*, 2003, 352-358.
- Lewin, K.; Lippit, L. y White, R. K., Patterns of aggressive behavior in experimentally created 'social climate'; en: *Journal of Social Psychology* n° 10 (1939), 271-279.
- Little, D.: *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*; Authentik, Dublín 1991.
- Logan, S. y Moore, N.: Implementing learner training from a teacher's perspective; en: *Proceedings of the Independent Learning Conferenc*; Universidad de Melbourne, 13 y 14 de septiembre de 2003; en http://www.independentlearning.org/ila03/ila03_logan_and_moore.pdf.
- Montessori, M.: *El método de la pedagogía científica*; Araluce, Barcelona 1909.
- Nohl, H.: Die Theorie der Bildung; en: H. Nohl / L. Pallat (eds.): *Handbuch der Pädagogik*, Tomo

I; Beltz, Langensalza 1933, 3-80.

Riley, P.: The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access; en: P. Benson / P. Voller (eds.): *Autonomy & Independence in Language Learning*; Longman, Londres / Nueva York 1997, 114-131.

Rogers, C. R.: *Libertad y creatividad en la educación*, Paidós, Buenos Aires 1976.

Sánchez, M.: *La autonomía y su aplicación a la Didáctica de Lenguas Extranjeras: posibilidades y límites* (Tesis Doctoral); Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, Oviedo 2006.

Smith, R. C.: Teacher education for teacher-learner autonomy”, “Autonomy in Language Teacher Education. The 9th IALS Symposium for Language Teacher Educators, IALS, Universidad de Edimburgo, Noviembre 2001; en: <http://www.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher-autonomy.pdf>.

Smith, R. C.: Developing teacher-learner autonomy: Constraints and opportunities in pre-service training; en: L. Bob-Wolff / J. L. Vera (dirs.): *Congreso canario acerca del desarrollo de la autonomía en el aula. Cada pieza del rompecabezas nos enriquece a todos* (Actas del Congreso celebrado en 2003 en la Universidad de La Laguna); Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Canarias 2006.

Vázquez, J.: La reforma de la LOU no responde como debería a los retos de futuro; entrevista de Milagros Asenjo, en: *ABC*, 9 de enero de 2007.

Vieira, F. / Marques, I.: Supervising reflective teacher development”, en *English Language Teacher Education and Development* (ELTED), 2002, 6.

Voller, P.: Does the teacher have a role in autonomous language learning?; en: P. Benson, / P. Voller (eds.): *Autonomy & Independence in Language Learning*. Longman, Londres/Nueva York 1997, 98-113.

Williams, M. / Burden, R. L.: *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach*; Cambridge University Press, Cambridge 1997.

2. Baskisch u.a. Minderheitensprachen / Euskara ta beste hizkuntza gutxiak

2.1. Sprachenfächer

E: Material for the classroom to make the diversity of languages more visible, awarded by the 'European Language Seal 2008'.

Ingelore Oomen-Welke, (aus dem Projektantrag)

Das Projekt bekam das 'Europäische Sprachensiegel 2008' verliehen.

Das Arbeitsmittel "Der Sprachenfächer" bezieht andere Sprachen und Kulturen vergleichend, reflektierend und wertschätzend in die Unterrichtsarbeit Deutsch (oder, bei Übertragung in andere Länder, jeweilige Landessprache) ein. Er fördert Sprachaufmerksamkeit und Sprachwissen durch den Dialog zwischen Lernenden verschiedener Sprachen und Milieus und lässt gleichzeitig Orientierung im Sprachfeld des Deutschen, der Fremdsprachen und der nichtdeutschen Familiensprachen entstehen.

Er entwickelt bedeutsame Inhalte für den offenen und interkulturellen Deutschunterricht,

- in dem Spracherfahrungen aller Schüler und Schülerinnen Platz finden und Thema sind und alle Lernenden Beteiligte werden; die Unterrichtssprache bleibt normalerweise Deutsch;
- in dem (relativ) eigenständig Antworten auf Sprach- und Sachfragen gefunden werden;
- in dem Sprachkönnen als Leistung erlebt wird, auch wenn es sich nicht um die Sprachen der Schule handelt;
- in dem Methodenreflexion und Methodenentscheidungen von den Schülern und Schülerinnen im Dialog getroffen werden, die Schritte als auf dem Weg zur Lernbewusstheit

sanft begleitet werden. Künstliche Arrangements werden dafür viel weniger gebraucht, vor allem keine Modellkinder als Vorgabe;

- in dem alle Medien und Formen genutzt werden: Buch, Zeitung, Internet, Interview, Datenauswertung..., historische Aspekte Raum finden;
- in dem Projektvorschläge aus dem jeweiligen Themenbereich mit Projektbegleitung angeboten werden, in denen Schülerinnen und Schüler mit verschiedenem Hintergrund gemeinsam Sachen klären.

Den Lernenden bringt die Arbeit

- mehr Motivation und Beteiligung am Unterricht, weil sie sich als Adressaten fühlen;
- Interesse am Unvertrauten und neue Sichten auf Eigenes und Fremdes;
- Fragen und Neugier eher als Abwertung und Zurückweisung des Anderen;
- Prestige für alle Sprachen und ihre Sprecher.

Lehrpersonen allein sind überfordert, ihren Sprachunterricht im Sinne dieser allgemeinen Sprachdidaktik zugestalten, und brauchen Anleitung und Hilfe in Form von Material. Der Sprachenfächer hilft ihnen bei den ersten Schritten, es eröffnen sich viele weitere Möglichkeiten im Dialog mit den Schülerinnen und Schülern, die aktiv werden und im Tun lernen. Das Wichtignehmen der Beiträge von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, das im Sprachenfächer angelegt ist, fordert diese heraus und erhöht ihren Lernerfolg, wie sich erwiesen hat. Davon profitieren auch die Lehrpersonen. Kinder ohne Migrationshintergrund profitieren vom Dialog mit den Zwei- und Mehrsprachigen und lernen die eigene Sprachen im Vergleich mit anderen kennen.

Zielgruppen: Kinder und Jugendliche ohne und mit Migrationshintergrund, die zusammen lernen. Vornehmlich Klasse 4-10.

Bedürfnisse: Die nichtdeutschen Sprachen müssen wahrgenommen werden und Bedeutsamkeit erfahren; die vorschulischen Sprachvorstellungen der Kinder (Präkonzepte) bieten eine bisher vernachlässigte Grundlage, über Sprachen zu sprechen. So erfahren Kinder im Dialog, dass Sprachen verschieden, aber alle sinnvoll operieren. Gleichzeitig lernen sie, sich (als Sprecher verschiedener Sprachen) gegenseitig zu schätzen und als Experten anzuerkennen; alle gewinnen Prestige. Auch die Kinder mit Migrationshintergrund erfahren sich endlich als "gemeint" im Unterricht. Dies entspricht dem Bedürfnis nach Nichtbedrohung des Selbst und seiner Wertschätzung (Face-Konzept).

Aspekte des Sprachenlernens: Spontane Mitteilungen der Kinder aus dem Sprachvergleich werden aufgegriffen ("Ich heiße Mújde, das heißt gute Nachricht!"); die anderen Sprachen werden herangezogen, um Sprachstrukturen zu erarbeiten (z.B. internationale Wörter vergleichen: dt. Balkon, russ. Балкон -Balkon), kulturelle Aspekte bilden den Kontext (... Wie ist X in deiner Familie, bei den Nachbarn?).

Weitere Institutionen, die das Material benutzen: Lehrerausbildung, einige Landesinstitute für Lehrerfortbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Sprachschulen, Mercator-Projekte, Deutsch als Fremdsprache in anderen Ländern. Es sind auch Übertragungen in andere Sprachen

möglich und geschehen: Teils haben ERASMUS-Austausch-Studierende Adaptionen in ihre Sprachen vorgenommen, teils fragen ausländische Institutionen an (Schweizer und Luxemburgische Lehrerfortbildung; tschechische Lehrerfortbildung usw.). Native Speakers der Herkunftssprachen sind an den Arbeitsblättern und an der Überprüfung der Richtigkeit und Angemessenheit beteiligt. Soweit wir wissen, haben gemeinnützige Organisationen das Arbeitsmittel in ihren Kursen eingesetzt.

Web: www.sprachenfaecher.de

3. Formación / Fortbildung / Teacher training

3.1. La mediación de las parejas tándem (coctel)

E: Spanish translation of the 'cocktail' intermediation procedure, to be found in English and German on www.tandem-fundazioa.info in the 'free download' area.

*Carmen Symalla + Jürgen Wolff, con comentarios de Sina Braun
Traducido por Carmen Symalla*

Reflexiones previas

- ¿Cuántas parejas tándem se pueden mediar anualmente en su institución?
- ¿Se puede llevar a cabo el procedimiento descrito en el capítulo 1 con un número elevado de participantes?
- ¿No sería suficiente convocar simplemente a las personas y dejar que se arreglen entre ellas?

Objetivos didácticos

En este capítulo veremos:

- ¿Qué posibilidades existen en caso de que el número elevado de mediaciones imposibilite un procedimiento basado en un cuestionario?
- ¿Cuál sería una introducción práctica que resulte útil tanto para un número reducido como para un número elevado de parejas tándem?
- ¿Tiene el modelo del “Cocktail” peores resultados?
- ¿Qué modalidad de mediación prefieren l@s participantes?

¿Por qué se ha desarrollado esta modalidad?

Como demuestran las experiencias prácticas con la mediación, las parejas tándem seleccionadas, mediadas y tuteladas dan mejores resultados que los contactos establecidos a través del tablón de anuncios. Sin embargo, la mediación “manual” (>cap. 2.1) exige mucho tiempo; por eso se han buscado modalidades más económicas con el mismo nivel de calidad pedagógica. Una de ellas es el “Tandem-Cocktail” que, según las investigaciones realizadas en Sevilla (Instituto de Idiomas de la Universidad, el resultado de los cursos de Carmen Symalla de 2004), asegura los mismos resultados

positivos que la mediación en cuanto al aprendizaje del idioma.

¿Cuál es su procedimiento?

1- Se divulga una invitación a un Cocktail para l@s nativ@s de ambas lenguas (carteles, folletos, información dentro del aula y en las páginas web). Un ejemplo es el cartel de Carmen Symalla (basado en una idea de Christoph Ehlers).

Tod@s l@s interesad@s en esta combinación de lenguas (p.e. estudiantes españoles/as de alemán y estudiantes alemanes/as de Erasmus) se encuentran al mismo tiempo en un bar, comedor, etc. .

2a- Tod@s llevan una hoja A4 con las siguientes informaciones en el pecho:

nombre/ nivel en la lengua extranjera / intereses y aficiones / tiempo libre fuera del horario / lema,
o

2b- Los miembros de un grupo lingüístico están sentados en las mesas formando grupitos de cinco a diez personas, mientras los miembros del otro grupo lingüístico se encuentran -sentados o de pie- separados de los primeros y sin diferenciar sus niveles.

3- L@s mediadores/as dan una breve introducción en los criterios para una buena relación de pareja e informan que aquell@s que no encuentren una pareja adecuada tendrán la posibilidad de rellenar un cuestionario. (Esta posibilidad se menciona ya al principio para evitar que alguien se sienta nervioso o excluido).

4- Los grupos lingüísticos se mezclan y la búsqueda de una pareja comienza:

En el caso 2a pasan libremente de uno al otro para contactar mutuamente, en el caso 2b se entrevistan en las mesas para cambiarse después de un tiempo determinado a otra mesa con un nivel adecuado (“Powerdate”).

5- Las parejas que se han formado de este modo se sientan juntas mientras los demás están sentados de una forma dispersa; todos están escuchando.

6- L@s mediadores/as dan una introducción práctica de las reglas básicas (véase la tabla más abajo).

7- Las parejas se citan para un primer encuentro y se llevan una hoja con los consejos más importantes, mientras los que “se han quedado solos” se llevan un cuestionario.

Tarea

¿Cuántas parejas se pueden formar simultáneamente de esta manera?

¿Para qué sirve la separación por niveles de los grupos en las mesas?

¿Cómo se debería anunciar la posibilidad de una mediación a posteriori con cuestionario?

¿Cuál es el contenido? (Con ideas del equipo mediador de alphabeta)

Con respecto a la antes mencionada introducción (punto 6), se supone que las futuras parejas tándem ya están sentadas juntas.

Apertura

- Entrevistas en ambas lenguas durante 5-10 minutos sin presencia de l@s mediadores/as como ejercicio de relajación; también bastaría que l@s mediadores/as se retirasen dentro del mismo espacio.
- L@s mediadores/as explican la importancia de la regla de igualdad “mitad/mitad”, la tendencia de usar la lengua más fácil, y la inclinación hacia la traducción para explicar algo con la cual los más avanzados aprenden menos, es decir:

- Énfasis en el monolingüismo (excepto para prácticas de traducción, preparación de exámenes bilingües, etc.).

Para una mayor constancia en el uso de una sola lengua se enseñan técnicas de explicación de la siguiente manera:

- 1 – Se da una tarea para una lengua determinada; la mayoría la suele resolver espontáneamente con una técnica determinada (p.e. la palabra “grande” se suele explicar abriendo los brazos al máximo, la palabra “pequeño” con un gesto del pulgar y del índice).
- 2 – Se analiza y resume el tipo de la técnica aplicada.
- 3 – Se da una tarea parecida para la otra lengua, aplicando la misma técnica.

Técnica	Ejemplo en castellano	Ejemplo otra lengua
mímica	grande	
antónimo	grande ? pequeño	
sinónimo	contar = narrar	
subordinación	pájaro > loro	
clasificación	manzana < fruta	
homologación	naranja – mandarina	
deducción	conducir – conductor	
descomposición	posavasos = poner + vasos	
señalar / dibujar	jaula	
referencia personal	risa	

A continuación se da una breve introducción en algunas

Técnicas de corrección:

- Representación de una escena: El/la mediador/a A corrige al/a la mediador/a B sus intentos de usar la lengua extranjera, y esto de una manera tan dura que B 'salta llorando por la ventana'.
- Conclusión: Se trata de una corrección puntual sin interrumpir la fluidez de expresión que es la meta principal del tándem. Las preguntas gramaticales de tipo “¿Y por qué....?” deberían apartarse. Los objetivos son: léxico + fluidez + experiencia intercultural.
- Se recomiendan las siguientes técnicas: grabación con una grabadora / listas de errores / l@s alumn@s deben escribir y repetir en voz alta (Rost-Roth) / “input” subliminal, es decir, el uso de la forma correcta en la respuesta sin interrumpir la sucesión de pensamientos.

Se continua haciendo referencia a los “Consejos para tándem” o a los “Diarios tándem” (véase en el material para miembros de Tandem Fundazioa), y se realiza un juego de búsqueda de algunos de sus apartados para que las parejas aprendan a manejarlos.

Ahora se aclaran posibles preguntas abiertas, después se fija la fecha del primer encuentro y se intercambian los números de teléfono/ direcciones del correo electrónico.

Otras referencias

Carmen Symalla nos da algunos consejos prácticos para la organización de la variante “Tandem-Cocktail en pubs”:

Unas dos o tres semanas después del comienzo del curso en Octubre y conociendo el número aproximado de l@s estudiantes se comienza con la búsqueda de *un lugar adecuado para el encuentro*. Una encuesta informal dentro de las aulas puede dar una idea del posible número de participantes para garantizar un espacio suficientemente grande. Lo ideal sería un encuentro por la tarde-noche después de la última clase de idiomas en un *pub de estudiantes cerca del Instituto de Idiomas*. Disponer de una amplia superficie cerca de la barra para estar de pie es una condición importante para que l@s participantes tengan flexibilidad a la hora de entrar en contacto.

Factores como: conocimiento del lugar, iluminación indirecta, música de fondo no demasiado alta y la posibilidad de coger un vaso o -¡perdónenme! un cigarrillo contribuyen a que l@s participantes se sientan menos inhibid@s durante el primer encuentro.

Hora y fecha del encuentro deben fijarse cuidadosamente con los responsables del pub (que normalmente se muestran muy dispuestos a colaborar por el pequeño negocio que implica para ellos): Dentro del pub no se debería encontrar demasiado público, el nivel de ruido debería permitir una conversación agradable, y el personal de la barra debería estar preparado para una afluencia masiva en un momento determinado.

Aproximadamente dos semanas antes del encuentro se cuelgan *carteles* en lugares con buena visibilidad como dentro y fuera de las aulas, en el tablón de anuncios, en el comedor y en la cafetería del Instituto de Idiomas. Conviene además recordar la fecha del encuentro uno o dos días antes en clase.

En el momento del encuentro al menos dos de l@s organizadores/as deberían adoptar el papel del/de la mediador/a. Los únicos requisitos indispensables en la entrada del pub son los cartelitos de identificación que identifican a l@s participantes como nativ@s de lengua alemana o española, a parte de 2 o 3 rollos de celo con soporte estable para pegar los cartelitos de forma rápida y cómoda en el pecho de las personas entrantes. Estas se suelen reconocer fácilmente como aspirantes a una pareja tándem por su “mirada de búsqueda” y requieren atención directa e intuitiva por parte de l@s organizadores/as. Más adelante los cartelitos y el celo se pueden depositar encima de la barra dónde el personal del pub muchas veces se encarga de dar las indicaciones para la identificación.

En el momento de pegar los cartelitos, l@s organizadores/as piden al/a la participante que entable *contactos* con el mayor número posible de nativ@s cuya lengua se aprende, y que averigüe mediante una *conversación* personal si se trata de una pareja de intercambio adecuada. Para esto se requiere una iniciativa propia, un hecho que aventaja a personas abiertas y perseverantes o con previa experiencia.

Ahora l@s organizadores/as solo pueden intentar ayudar con diplomacia, intuición y discreción a aquellas personas que parecen algo inseguras o perdidas para presentarse mutuamente; en cuanto se inicie una conversación entre una posible pareja, se retiran discretamente.

Tarea

¿Cuánto tiempo tarda una introducción práctica como ésta?

¿Cuántas parejas se pueden formar?

¿Qué esfuerzo exige entonces la formación de una pareja?

¿Se distinguen las técnicas de explicación de aquellas aplicadas por l@s profesores/as?

¿Por qué se debería fijar una cita para el primer encuentro antes de abandonar el sitio?

Comparación de las ventajas y desventajas entre la mediación “manual” y el “Cocktail”

Continuamos con algunas reflexiones de Carmen Symalla sobre las ventajas y desventajas de las diferentes formas de mediación, basadas en las experiencias del Instituto de Idiomas de la Universidad de Sevilla dónde cada semestre se median “50-80 españoles/as interesad@s en un intercambio y un número difícilmente calculable de 80-150 estudiantes Erasmus de Alemania”.

Modelo I:

**La mediación de parejas
guiada por un cuestionario,
aplicada a grupos grandes
(> estándar)**

<i>Ventajas:</i>	<p>1. Tod@s l@s participantes (también las personas tímidas e introvertidas) tienen la garantía de conseguir una pareja con al menos algunas de las características deseadas.</p> <p>2. Se garantiza un horario común para el intercambio.</p> <p>3. La pareja se puede contactar también fuera del encuentro por la disponibilidad de sus datos (p.e. teléfono) en una lista.</p>
<i>Desventajas:</i>	<p>1. Mucho trabajo por parte de los/las mediadores/as.</p> <p>- Adjudicación rígida de las parejas “sobre papel”, sin poder considerar atracciones personales a primera vista y sin poder cambiar la pareja.</p> <p>- Inseguridades durante la adjudicación de parejas: ¿Realmente se ha encontrado la mejor combinación de todas las posibilidades existentes?</p> <p>- Quedan siempre una cantidad de cuestionarios que no se ajustan claramente al perfil de otra persona: la mediación resulta insatisfactoria o no se realiza.</p> <p>2. El número de españoles/as difiere mucho del número de alemanes/as, por lo cual existe a menudo una relación de 1: 2 para la mediación.</p> <p>3. Participación irregular en el encuentro (problemas de horario, olvido); participación espontánea de estudiantes sin cuestionarios (es decir, no figuran en la lista). Consecuencia: Much@s participantes sin pareja, adjudicación espontánea de “sustitut@s” que no siempre son una pareja adecuada. Desorden e intranquilidad durante la reunión.</p>
Modelo II: La mediación libre de parejas a través del “Cocktail”	
<i>Ventajas:</i>	<p>1. Poco trabajo para l@s mediadores/as</p> <p>2. Autonomía para la elección de la pareja, basada en la simpatía y la primera impresión.</p> <p>3. Posibilidad de elegir entre varias posibilidades, o de encontrar varias personas.</p>
<i>Desventajas:</i>	<p>1. El número de participantes es incalculable; peligro de una relación numérica desequilibrada entre españoles/as y alemanes/as.</p> <p>2. Desventaja para l@s participantes menos abiert@s, tímids@s e introvertid@s.</p> <p>3. Descontento y frustración entre participantes que se quedan finalmente 'con las manos vacías'.</p>

¿Quedan otras posibilidades?

<p>Tarea</p> <p>¿Cuáles de los siguientes modelos acaba de conocer?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mediación estándar con cuestionarios. - Mediación estándar con cuestionarios para grupos grandes. - Cocktail en pubs. - Cocktail en las mesas. - Cocktail en la terraza.

Ante el papel de l@s mediadores/as 'entre organizadores/as de fiesta y agencia buscadora de pareja' se pregunta Carmen Symalla lo siguiente:

“¿Acaso podría existir una solución óptima situada entre una pseudo-agencia de matrimonio y un acontecimiento tipo fiesta demasiado abierto e informal?”

El resultado de esta reflexión es el *modelo III* del *encuentro semi-guiado* que intenta combinar los aspectos positivos de los *modelos I* y *II*. Lo que queda por averiguar es sobre todo la cuestión del horario, o sea: ¿Qué ocurre si no se toma en cuenta de antemano el horario y si la fijación de las citas pasa a ser responsabilidad de los grupos pequeños?

Modelo III: La mediación de parejas semi-guiada en grupos pequeños

Procedimiento:

- 4 Estudiantes españoles/as y alemanes/as rellenan un cuestionario con sus datos personales/ intereses y hobbies y con sus deseos con respecto a la edad / al sexo / a los intereses comunes.
- 5 L@s mediadores/as forman grupos pequeños tándem de unos 4 a 7 personas tomando en cuenta los siguientes criterios: grupo homogéneo de edad (máximo de 2 años de diferencia), según petición mayoritariamente formado por hombres / mujeres o mezclado, máxima coincidencia de intereses y hobbies.
- 6 Tod@s l@s participantes se encuentran en una fecha determinada en la entrada de un aula/ una sala. En la entrada cuelgan listas de grupos pequeños con las características del grupo y con los nombres de l@s participantes correspondientes. Cada grupo pequeño tiene su número propio.
- 7 Las mesas del aula/de la sala están numeradas, y tod@s l@s participantes se dirigen a la mesa de su número donde encuentran su grupo pequeño tándem. En las mesas se encuentran cartelitos con las características (edad, intereses, etc.) de cada grupo.
- 8 Tod@s l@s participantes reciben una hoja con indicaciones para varias entrevistas; cada un@ hace un entrevista breve con cada miembro del grupo, siendo el horario del otro un elemento restrictivo para la formación de una pareja tándem.

Aviso importante: No se deberían formar solo parejas, sino sería deseable e incluso recomendable crear grupos tándem duraderos de 3-4 personas.

Tras una breve introducción en el funcionamiento de un tándem, los grupos pequeños tándem realizan su primera “prueba”: A lo largo de dos fases de 20 minutos en ambas lenguas se llegan a conocer tod@s l@s participantes de los grupos pequeños conversando entre dos o más personas, después fijan las primeras citas y planifican sus primeras actividades.

Muy gratificante les resulta a los estudiantes una “simulación” del intercambio con temas determinadas en ambas lenguas (véase 2.2.2). Para much@s es ésta la primera experiencia con una pareja de intercambio, y todas las explicaciones, indicaciones y posibles problemas se pueden experimentar y entender aquí de forma comprimida. La prueba sirve de referencia para los encuentros venideros y les quita a una mayoría de l@s participantes la inseguridad frente a su primera cita.

En la salida se encuentran materiales informativos para la realización de un tándem, hojas con horas de consulta, etc. a disposición de tod@s; en Sevilla se llaman “*Los 10 mandamientos de un intercambio exitoso*” y *observaciones respecto a la “determinación de temas” y al “sistema de corrección”*.

Tiempo: 1 a 2 semanas entre el plazo de entrega de los cuestionarios y el encuentro (para que se puedan incluir también los cuestionarios entregados frecuentemente con retraso).

Probablemente exige bastante menos horas de trabajo que el *modelo I* para la clasificación de los cuestionarios ya que se requiere solo la formación de grupos pequeños y se excluye el criterio del horario. – Duración del tiempo: 1 ½ hora.

Lugar: Un sitio espacioso con asientos flexibles agrupados como “islotas” para grupos pequeños. La posibilidad de consumir algo fomenta un ambiente relajado.

Ventajas: Dentro del grupo pequeño el/la participante tiene la oportunidad de encontrar al menos una pareja tándem que se ajusta a su edad y a sus intereses. Dentro del grupo pequeño el/la participante puede elegir uno o varios contactos de forma autónoma y según las muestras de simpatías y atracciones personales, posiblemente no hasta *después* del primer encuentro. Los grupos pequeños pueden incluir en listas a l@s participantes que no están presentes, o a otr@s que se presentan de forma espontánea sin estar en lista. Las listas de los grupos pequeños y los carteles en las mesas con las características explícitas del grupo posibilitan una integración sin dificultades, e incluso la posibilidad de cambio a otro grupo si procede.

Desventajas: También aquí l@s participantes con menos capacidad de integrarse podrían estar en desventaja.

Tarea:

¿Cuál es una diferencia importante entre el modelo III y el Cocktail en 2.2.2?

¿Cuál sería su modelo:

- adjudicación / búsqueda autónoma
- con /sin ejercicios prácticos?

Tablón de anuncios

Con este modelo toda la responsabilidad cae en las posibles parejas tándem. Para aumentar la calidad de la formación de parejas y la colaboración se deberían publicar los “consejos para un tándem” y depositarlos allí para su recogida .

Base de datos en internet

Más actuales son las bases de datos en internet, tanto para la búsqueda de parejas para un contacto por e-mail en otros países como para tándems que se encuentran personalmente en la misma ciudad. También aquí deben de existir enlaces con páginas que informen sobre los criterios de elección de una pareja y sobre formas del aprendizaje en común.

Algunos resultados de la investigación

Lo que piensan algun@s participantes de las diferentes formas se manifiesta en una encuesta realizada a lo largo de varios años con parejas tándem tuteladas por alphabeta in Alto Adige/Südtirol 2004. En la encuesta escrita se encuentran los siguientes comentarios (cada letra representa una persona, dos letras una pareja tándem):

A: preferiría una mediación por comodidad

B+C: una elección autónoma es arriesgada porque se decide por motivos superficiales; con una estructura es más serio, también para l@s participantes; las reglas fijadas por terceras personas se respetan más

E: la mediadora te conocía personalmente, al otro por un cuestionario, estaba bien; no puede juzgar otras formas ; con internet está el problema de la veracidad de los datos, el Cocktail es interesante para los extrovertidos, para los demás se debería mantener el cuestionario

F: por el desequilibrio numérico es importante efectuar una mediación rápida, es un argumento a favor de la “mediación manual” y en contra de los Cocktails; las bases de datos en internet no suponen un problema. En el tablón de anuncios se ven problemas de discreción y una tendencia a poner los mismos datos; en todo caso debe haber una posibilidad para varios intentos

G: la mediación era buena, que siga así; Cocktail: bien, una posibilidad para contactar rápido; tablón de anuncios/internet: ni siquiera quiere saber todo, mejor que otra persona elija, después pueden conocerse poco a poco

H: para ellos la mediación era ideal, se encuentran muchas veces a otras personas en los pubs, se juntan con ellos durante la fase italiana (tridems), la fase alemana la realizan solos;

Cocktail: elegir entre muchas personas es bueno, para personas mayores es un esfuerzo demasiado grande;
internet: mejor para la gente más joven que utiliza el ordenador más a menudo

I: la mediadora conocía a los dos, por eso iba rápido, si el emparejamiento es bueno, todo es fácil;
Cocktail: recuerda una agencia de matrimonio, no;
tablón de anuncios / internet: bien;
en caso de equivocación un “cambio” debe ser posible

J: sí, todo estaba bien
una mediación es más serio, también para el trabajo de las parejas, por el contrato le da una promesa y una garantía;
conoce el tablón de anuncios de Viena, funciona bien en Universidades

K: una mediación es muy buena;
Cocktail: da más posibilidad de elegir, más bien para Universidades
internet: demasiado extraño, impersonal

L: un Cocktail es interesante por la posibilidad de elegir de forma autónoma;
tablón de anuncios: se percibe como “blind date”, tendencia al rechazo
base de datos en internet: bien, por la posibilidad de conocerse a través del correo electrónico

M+N: en localidades pequeñas las mujeres tienen que ser mediadas entre sí, por el control social;
Cocktail: una oferta grande sería buena, pero en localidades pequeñas hay demasiado pocas personas en un grupo lingüístico, los tiempos de espera serían muy largos;
internet: demasiado impersonal

O: el procedimiento actual es bueno para poca gente que se conoce personalmente;
cocktail: ideal para estudiantes o personas de la misma edad
tablón de anuncios / internet: exige un número mínimo de participantes

Durante la encuesta oral realizada a continuación se expresaron las siguientes opiniones:

La mediación convencional

Por regla general se considera más “seria” puesto que se efectúa a través de una “promesa mutua” delante de testig@s y se respetan más unas reglas establecidas/apoyadas por tercer@s; además se procede más rápido, si los grupos lingüísticos presentan un desequilibrio numérico o son poco numerosos.

La mediación autónoma en general

Una persona la considera “arriesgada” porque se hace caso de sus “impulsos”, otra persona no quiere saber todo, sino prefiere que alguien más tome la decisión.

Cocktail

Con este procedimiento se ven ventajas:
es positivo para contactar rápido; más oferta; posibilidad para elegir uno mismo;
pero se mencionan las siguientes restricciones o desventajas:
solo para extrovertidos; demasiado trabajoso para mayores; más bien para Universidades y personas de la misma edad; no apto para localidades pequeñas por el largo tiempo de espera; “agencia de matrimonio- no”.

Tablón de anuncios

Se acepta parcialmente, sobre todo para Universidades; dudas por la discreción, comparación con “blind date”; se supone que un número mínimo sea necesario.

Base de datos en internet

Se acepta parcialmente, sobre todo para los más jóvenes familiarizados con el ordenador y por la oportunidad de comunicarse por correo electrónico antes del primer encuentro; otros lo ven demasiado impersonal y suponen igualmente que un número mínimo sea necesario.

Varios participantes insisten en que todos los modelos deben ofrecer la posibilidad de “cambiar”.

Tarea

¿Qué hubiera contestado usted?

Las experiencias en Sevilla se llevaron a cabo mayoritariamente con estudiantes.

¿Qué edad podrían tener, en su opinión, los miembros del grupo en Südtirol?

¿En qué sentido cambiarán las preferencias en los próximos años?

Los siguientes resultados se basan en un estudio comparativo entre parejas mediadas en Giessen y las parejas españolas y alemanas del Cocktail en Sevilla; se ha intentado medir la eficacia del tándem a través de una autoevaluación con respecto a la realización de los propios objetivos:

Realización de los objetivos	Cocktail alemanes/as	Cocktail españoles/as	mediación Gießen	sin nada alemanes/as	sin nada españoles/as
<i>lingüísticos</i>	67,5	63,6	66	58,3	35
<i>culturales</i>	78,3	61,1	55	80	70

En conjunto, la mediación a través del Cocktail como búsqueda autónoma apoyada se considera en el ámbito lingüístico tan eficaz como la mediación a través del cuestionario y presentación.

La realización de los objetivos culturales parece depender en gran medida de otros factores, incluso alcanza valores más altos en personas que no han sido mediados de ninguna manera. El valor bajo en Gießen puede explicarse por el hecho de que los alemanes en un contexto alemán aprenden menos sobre la cultura que los alemanes en el extranjero.

Los resultados de las personas sin ningún tipo de apoyo son peores en el ámbito lingüístico, lo cual coincide con la experiencia de la mediación. Sin embargo hay que tener cuidado con esta evaluación ya que solo hubo 2-3 comentarios al respecto en cada grupo lingüístico.

En cuanto al trascurso de la búsqueda autónoma, en todos los grupos un 30-50% supone que el tándem se hubiera desarrollado igual. Algunos diferencian entre “trascurso” y “búsqueda”, es decir, que no ven la mediación/el encuentro como una garantía de éxito, pero como un alivio para encontrar una pareja.

En resumen, se puede decir que la mediación con cuestionario puede ser más adecuado para instituciones con un número reducido y constante de personas mediadas, mientras las otras formas son más recomendables para p.e. Universidades con una gran afluencia en un momento determinado.

Independientemente del tipo de mediación se debe mantener la “segunda y tercera oportunidad”, y también para las “auto-mediaciones” debería haber un modo de reglas vinculantes / auto-obligaciones con testigos / terceros.

El “Cocktail” se considera favorable para grupos numerosos de la misma edad, frente al tablón de anuncios existen algunas reservas, y una base de datos en internet se recomienda más bien para

jóvenes familiarizados con ordenadores y con una fase previa de correspondencia por correo electrónico.

Referente a los diferentes grupos en cuestión, esto significaría la necesidad de una combinación de varias formas de mediación, p.e. la mediación con cuestionario como modo estándar, el Cocktail para proyectos grandes, o varios modos sucesivos en caso de números elevados.

Se debería investigar más en el tema de la comparación de los tandems tutelados y los tandems “sin nada” con el fin de comprobar y fortalecer la hipótesis que el aprendizaje lingüístico es inferior en los “tandems al azar”.

Tarea

¿ Qué cambios de organización implantaría a raíz de la lectura de este artículo en su institución ?

3.2. L’italiano tra altre lingue.

(presentato al convegno BIMU07, „Bi- and multilingual universities“, Bolzano-Bozen settembre 2007)

Riflessioni a partire da alcune esperienze con studenti della Facoltà di Design della LUB

E: Situations of linguistic contact have increasingly been the focus of attention and research within several related disciplinary fields. Even the most innovative sectors of language teaching have seemed to follow this general trend as demonstrated by the interest in “vehicular” forms of language acquisition (Immersion, CLIL etc.), and in a Tandem setting.

Choice of language and code switching – among phenomena which are practically intrinsic to situations of linguistic contact - are central to research and/or particular stances with reference to the above-mentioned areas.

The essential differences between them concern more specifically the type of configuration of linguistic dominance between languages: equal weighting in the case of Tandem, or for the most part dependent on the priorities of acquisition of a particular language as regards immersion and CLIL.

Certain experiences with students in the Faculty of Design at the University of Bolzano provide the starting point for reflection aimed at outlining an approach based on an integrated language teaching methodology within an “implicative” disciplinary paradigm. This perspective can contribute to overcoming the inadequacies and reductionism of a mainly “applied” approach, in which language teaching is all too often confined to the realm of the sciences of language.

Maurizio Rosanelli, mrosanelli@unibz.it

1.1 Università e lingue: tra pedagogia e andragogia

Sembra plausibile ritenere che l’insegnamento/apprendimento delle lingue all’università presenti delle peculiarità che lo contraddistinguono sia dalla realtà scolastica, sia dalla formazione/educazione degli adulti nell’ambito del cosiddetto *lifelong learning*. Tuttavia, anche se non si può fare a meno di identificare come soggetti adulti inseriti in un contesto accademico i destinatari dei processi di apprendimento, il punto di vista con cui si affronta la questione può essere alquanto divergente:

- la differenza tra scuola e università marcata con forza, dando pressochè scontata la necessità di un approccio “andragogico” (cfr. Steinmueller 1991: 9 -17).
- il carattere “pedagogico” entro cui collocare l’apprendimento linguistico, anche a livello universitario, sottolineato esplicitamente (Balboni 2002:187).

Per comprendere queste differenze è opportuno tener conto dei contesti in cui sono maturati i punti di vista menzionati. Ulrich Steinmueller fa riferimento alla realtà universitaria tedesca, e più specificatamente a quella berlinese (occidentale) in cui opera, con una considerevole presenza di studenti stranieri (oltre il 17% già nel 1990 cfr. Steinmueller op. cit.:11); Paolo Balboni invece, prende in considerazione l’università italiana, in coda tra i paesi OCSE per livello di internazionalizzazione (la percentuale di studenti stranieri iscritti è stabilmente al di sotto del 3%, cfr. Turchetta 2005) e in cui l’apprendimento delle lingue “è spesso collocato in un futuro lontano e dai contorni poco precisi”, o addirittura, come nel caso di molte facoltà non umanistiche “vissuto come un’imposizione ingiustificata, specie per una lingua diversa dall’inglese” (Balboni op. cit. : 187). Ancora più drastiche sono le valutazioni sulla situazione in Italia espresse in un recente documento della Conferenza dei Presidi delle Facoltà di Lingue (15 marzo 2008) nel quale si delinea una situazione definita di “vera emergenza lingue straniere nel Paese”¹.

L’ateneo di Bolzano, pur collocato nell’ambito del sistema universitario italiano, se ne discosta significativamente puntando su plurilinguismo e internazionalizzazione nel definire la propria specifica identità. Tali peculiarità attribuiscono un ruolo cruciale alle competenze linguistiche anche per la partecipazione attiva e a pieno titolo alla vita accademica.

Osservando la reale articolazione dei percorsi formativi dei vari corsi di laurea della LUB ne emerge un quadro che non sempre corrisponde del tutto ai principi cardine menzionati. Al suo interno, la Facoltà di Design, che registra tra l’altro una percentuale di studenti stranieri iscritti che ha oscillato, nel quadriennio 2004-2007, tra il 33 e il 40%, sembra essere, almeno sul piano didattico-organizzativo, l’esperienza più coinvolgente.

1.2 Da “principianti” a studenti di una Facoltà trilingue: oltre la distinzione lingua straniera (LS) lingua seconda (L2)

La presenza di un consistente numero di studenti (italofoni e germanofoni non autoctoni) con competenze linguistiche di livello “elementare” nelle rispettive L2 (circa il 50% degli iscritti al primo anno della Facoltà di Design nel biennio 2005-2007) ha portato ad introdurre, a partire dall’anno accademico 2005/2006, una significativa innovazione nell’offerta didattica relativa all’apprendimento linguistico nel corso della fase iniziale dello studio.

Sono state infatti previste circa 280 ore di lingua così suddivise: 120 prima dell’inizio delle attività accademiche (6 settimane di corso intensivo nei mesi di agosto e settembre), 120 ore parallelamente allo svolgimento delle attività accademiche in Facoltà (10 ore settimanali tra ottobre e gennaio e 40 ore di corso intensivo di 2 settimane nel mese di febbraio). All’inizio di marzo è fissata una sessione d’esame ed eventuali 4 ore di corso a settimana nel II semestre (circa 45 ore) per chi non sia ancora riuscito a superare l’esame relativo al livello minimo per l’ammissione allo studio.

L’apprendimento/insegnamento linguistico che avviene nel contesto in cui l’università è inserita presenta alcune peculiarità di cui è opportuno tener conto. Un primo punto di partenza può essere dato dalla classica distinzione tra lingua straniera e lingua seconda che riguarda, tra l’altro, variabili quali:

- 1) bisogni di apprendimento (diverso grado di urgenza o di indispensabilità della L2/LS nella vita quotidiana e/o accademica)
- 2) esposizione linguistica (input potenzialmente intenso, ricco e vario nel caso di L2 o limitato al corso e all’autoapprendimento se si tratta di LS)

3) modalità di apprendimento (“guidato” e/o “non guidato”)

4) ritmo di apprendimento (veloce e/o lento o quantomeno contraddistinto da una maggiore gradualità)

A ciò spesso si aggiungono anche differenze rilevanti nei contatti con la cultura veicolata dalla lingua e relativamente al tipo di pubblico:

- spesso ritenuto sostanzialmente omogeneo, e/o con una L1 (o di comunicazione) comune nel caso di apprendenti di una lingua straniera;
- solitamente molto eterogeneo nel caso della L2 (per provenienza geografica e culturale, con L1 affine o distante tipologicamente dalle L2/LS ecc.).

Si tratta - e lo si vuole ribadire - di distinzioni tutt'altro che esaustive, che non danno certo conto della complessità della realtà linguistica, degli atteggiamenti e della varietà di repertorio degli apprendenti (cfr. su questo p. e. gli interventi di Telmon, Vietti e altri al convegno BIMU07), ma che in ogni caso offrono una prima possibilità di orientamento. Un modello più esauriente è proposto ad esempio da Gabriele Pallotti, con riferimento ad un approccio ecologico, in cui, tra l'altro, i livelli micro e macro sono affiancati dalla dimensione meso- e esosistemica (cfr. Pallotti 2002).

E' plausibile ritenere che gli studenti dell'università di Bolzano si debbano confrontare con almeno tre elementi potenzialmente svantaggiosi per l'apprendimento:

- esposizione piuttosto limitata alla lingua da apprendere
- non urgenza del bisogno di apprendimento nella quotidianità
- uso non immediatamente vincolante in ambito accademico.

Un elemento di vantaggio (ritenuto invece un limite dal punto di vista dell'internazionalizzazione della Facoltà di Design) era costituito dal fatto che la quasi totalità degli apprendenti “principianti” fossero (non autoctoni) di madrelingua italiana e tedesca.

L'esperienza didattica pregressa di alcune colleghe (in particolare Irene Cennamo, Francesca Mantovano e Cristina Algranati) e mia personale, a cui erano affidati i suddetti corsi, ci ha suggerito di abbinare (e parzialmente integrare) a consuete modalità didattiche anche attività in Tandem, in particolare nell'arco del primo semestre di studio. Di norma era previsto un incontro settimanale con una suddivisione del tempo in sequenze di pari durata (solitamente di un'ora ciascuna) con un corrispondente uso alternato delle due lingue.

2.1 Perché Tandem?

Rispetto ad altre situazioni di contatto linguistico al centro di alcune relazioni presentate al convegno BIMU 2007 e dedicate alla gestione della comunicazione e all'analisi del discorso accademico, l'interazione in Tandem si distingue soprattutto per due aspetti:

- l'elevato grado di simmetria comunicativa;
- il focus posto primariamente sulle potenzialità di apprendimento linguistico di tale setting.

Una ricerca coordinata da Martina Rost-Roth (cfr. Rost-Roth 1995 e Rost-Roth 2006), fornisce importanti elementi al riguardo ed è particolarmente interessante, non solo per il suo carattere innovativo ed esemplare, ma anche per essere stata svolta in provincia di Bolzano, per la tipologia di apprendenti coinvolti (scolarizzazione, età ecc.) e poiché il tedesco e l'italiano erano le lingue oggetto di considerazione. La metodologia utilizzata faceva riferimento all'analisi conversazionale di orientamento etnometodologico con una specifica attenzione all'uso delle strategie di riparazione

nelle interazioni. Le osservazioni relative al loro potenziale di apprendimento hanno riguardato in particolare tre ambiti:

- le produzioni linguistiche;
- i problemi di comprensione,
- le correzioni (sia autocorrezioni che eterocorrezioni).

Le persone coinvolte nella ricerca sono state inoltre invitate a documentare le proprie impressioni e le proprie esperienze inerenti all'apprendimento/insegnamento in un diario, che è stato utilizzato come ulteriore supporto all'indagine. Ciò ha consentito di inquadrare globalmente le situazioni di interazione, di tener conto delle (auto)valutazioni dei partecipanti, del ruolo svolto dalle dinamiche interpersonali e da altri importanti fattori per il processo di apprendimento, come ad esempio la scelta dei temi e delle forme discorsive.

Stando a quanto emerso dal materiale analizzato, le situazioni di lavoro in Tandem si contraddistinguono per il loro elevato grado di autenticità, l'immediato bisogno di comunicazione, la molteplicità delle tipologie discorsive praticate (discussioni argomentative, racconto, intervista, conversazione informale ecc.) e per le potenzialità di incremento mirato ed individualizzato delle competenze linguistiche e comunicative (cfr. Rost-Roth 1995: 129-130 e 140-141)

Per quanto concerne la produzione linguistica il potenziale di apprendimento riguarda in particolare il lessico (nell'81,27% dei casi cfr. *ibidem*:75) ed è positivamente influenzato da tre fattori:

- il forte coinvolgimento personale nella scelta delle tematiche, che favorisce lo sviluppo di capacità espressive riferite ad ambiti considerati rilevanti;
- il carattere informale e il clima di fiducia tipico delle situazioni di interazione che offre maggiore possibilità di confrontarsi con le proprie insicurezze linguistiche;
- la riduzione della paura di sbagliare grazie all'atteggiamento cooperativo e non sanzionatorio della persona di madrelingua.

La maggiore flessibilità temporale sembra inoltre consentire l'attivazione di strategie di autoriparazione, lasciando maggior spazio alle congetture e alle ripetizioni (*ibidem*: 88)

Anche i problemi di comprensione sono tematizzati più apertamente rispetto a quanto avviene nelle lezioni di lingue in gruppo e nelle interazioni in situazione quotidiane "reali". Alle richieste di chiarimento, di conferma o di replica da parte della persona non di madrelingua, ma anche ai feed back dei parlanti nativi, è plausibile attribuire un elevato potenziale di apprendimento (p. e. verifica di ipotesi, lacune da colmare) che riguardano solitamente la dimensione lessicale e quella fonetica (*ibidem*:107-108).

Nelle riflessioni contenute nei diari di lavoro delle persone che hanno partecipato al progetto un notevole spazio è stato dedicato alle considerazioni sul senso, le forme e i modi in base ai quali effettuare le correzioni (cfr. *ibidem*: 109-110). Se nelle consuete lezioni di lingua le correzioni sono ritenute presupposti quasi inevitabili per i progressi nell'apprendimento, in situazioni più informali - ed è questo anche il caso del Tandem - esse sono sottoposte a restrizioni, anche per una sorta di rispetto verso i tentativi d'uso della lingua da parte di chi apprende.

Differenze rilevanti emergono infatti dal confronto tra le modalità di correzione nelle fasi di conversazione "libera", proposte all'interno di corsi di lingua in piccoli gruppi, rispetto a quanto avviene nelle interazioni in Tandem considerate. Questo sia quantitativamente, 16,23 correzioni ogni 1000 parole nelle lezioni di gruppo rispetto alle 7,34 del Tandem, ma anche qualitativamente. Il lavoro in coppia denota infatti una maggiore accuratezza delle sequenze di correzione, un maggior successo nella ripetizione e nell'uso corretto di sequenze da parte della persona non di madrelingua. Tali risultati sarebbero imputabili, secondo Martina Rost-Roth, alle caratteristiche di informalità, alle modalità cooperative e al rispetto dei tempi individuali del lavoro in Tandem (*ibidem*: 126-

127)ⁱⁱ. Anche nel caso delle correzioni maggior rilievo è stato dato alla dimensione lessicale, in secondo luogo ai problemi di carattere morfologico.

Si tratta di indicazioni utili per operare con maggior consapevolezza anche nell'organizzazione della comunicazione didattica nei corsi di lingua. Rispetto a consolidate impostazioni delle lezioni di gruppo in cui il ruolo dell'insegnante e di chi apprende è molto spesso complementare e asimmetrico, con un marcato condizionamento della strutturazione dei flussi comunicativi (tempo/parola, meccanismi di turno), tale suddivisione di ruoli nel Tandem è più libera. Essa si accompagna ad un forte ridimensionamento del protagonismo della persona di madrelingua, che deve invece favorire, aiutare, ma non sostituirsi a chi apprende, lasciando tempo per interagire, riformulare e ripetere. L'aumento dei compiti interattivi delle persone non di madrelingua (numero delle domande, maggior controllo sulle tematiche oggetto del discorso, ecc.) si riflette in una maggior possibilità di sperimentare le proprie abilità linguistiche e pragmatiche (ibidem, p. 130).

La scelta di introdurre tali modalità di organizzazione didattica anche nei corsi della Facoltà di Design era pertanto motivata dal fatto che nel Tandem, non solo si verifica un incremento dell'esposizione alla lingua oggetto di studio, ma sono gli stessi bisogni di apprendimento a subire una consistente modificazione in funzione della necessità concreta ed immediata di interagire con persone di madrelingua. Ciò incrina la convenzionale distinzione prototipica tra LS e L2, crea delle microsituazioni in cui le lingue diventano strumento di interazione e apprendimento quotidiano e pone al centro dell'attenzione, in maniera radicale, le questioni relative alla centralità dello studente, all'autonomia delle modalità di apprendimento, ridefinendo anche la natura stessa del ruolo dell'insegnante.

Il riferimento è un modello andragogico di acquisizione-trasmissione delle conoscenze, dialogico-esperienziale anziché contenutistico-referenziale, centrato sui problemi e temporalmente orientato al presente anziché ad un futuro indefinito.

2.2 “Basterà parlare per imparare?”

La domanda, che compare nel diario di una delle persone che ha partecipato, in qualità di apprendente e di informante, al progetto coordinato da Martina Rost-Roth, evidenzia un aspetto cruciale da vari punti di vista. La centralità del parlato non riguarda, ovviamente, solo le situazioni in Tandem, ma ha una valenza più generale per almeno due motivi:

- l'importanza attribuita alle abilità orali nella definizione delle competenze linguistiche;
- il fatto che il parlato, oltre ad essere oggetto di apprendimento, si configura come uno strumento indispensabile nella comunicazione didattica (organizzazione delle attività e gestione delle dinamiche relazionali).

E' soprattutto il parlato spontaneo – il cosiddetto “parlato-parlato” (Nencioni 1983) - a presentare maggiori problemi di didattizzazione anche per le sue caratteristiche intrinseche di coesione e coerenza testuale e i diversi gradi di naturalezza riscontrabili. A questo proposito, può essere utile richiamare alcune indicazioni emergenti già dagli studi di Corder (1967) e Selinker (1972) e poi dalle ricerche della linguistica acquisizionale che portano a rivedere consolidati atteggiamenti nei confronti della produzione linguistica di chi apprende. Gli “errori” connessi all'uso di un determinato tipo di interlingua vengono considerati tra i fenomeni che rispecchiano determinate caratteristiche tipologiche e stadi del processo di apprendimento di cui è opportuno tener conto in termini positivi e non solo sanzionatorio nell'attività didattica (cfr. p. e. Giacalone Ramat 1993:403).

Non è pertanto così del tutto casuale che siano proprio alcune sequenze del corpus di interazioni in Tandem analizzato da Martina Rost-Roth a costituire i riferimenti empirici del capitolo dedicato al controllo e alla correzione nel *Manuale di Glottodidattica* di Anna Ciliberti (cfr. Ciliberti 1994, pp. 159-176, una versione precedente in Ciliberti 1994a) Anche in questo caso le

conclusioni che vengono tratte, con riferimento all'attività in classe, riguardano l'eccesso nella correzione e nella valutazione degli errori, il carattere indifferenziato delle correzioni e lo stretto legame ad attività di controllo e valutazione (cfr. *ibidem*:172-173).

Le raccomandazioni operative ivi proposte per ovviare ad attività di riparazione condotte in modi e tempi sbagliati sono:

"1) Correggere di meno, essere cioè selettivi.

2) Aumentare il tempo di attesa prima di procedere al lavoro di riparazione, per offrire al discente la possibilità di auto-correggersi.

3) Operare in maniera differenziata a seconda che l'attività in corso sia focalizzata sul messaggio o, invece, sul codice.

4) Non interrompere il discente che cerca di comunicare nella lingua straniera. Spesso è possibile posticipare la correzione ad un momento successivo.

5) Adottare forme di riparazione congiuntiva, che mirino cioè ad aiutare, e che non provochino 'problemi di faccia' al discente.[...] cioè trattando l'errore come un problema di comprensione o di ascolto e fornendo la forma corretta nella richiesta di replica; correggendo in maniera indiretta, ad esempio con un segnale di ascolto o in forma di congettura, o con una veloce correzione ad incastro.

6) Infine aiutare il discente a imparare ad ascoltare, a comparare e a valutare la sua produzione nella lingua straniera - dunque anche i vari tipi di deviazione che commette, la loro relativa gravità, le loro possibili conseguenze." (*ibidem*, pp. 173-174).

L'interrogativo riguardante il rapporto tra parlato e apprendimento, scelto come titolo di questo paragrafo, coglie anche un altro aspetto cruciale attorno a cui ruotano le ricerche sull'acquisizione linguistica, il cui focus è passato dall'attenzione al prodotto, all'analisi dei processi di apprendimento che si creano nell'interazione. Lo stato delle ricerche lascia ancora molte questioni aperte, tuttavia sono proprio le difficoltà che emergono nel formalizzare le dinamiche che si sviluppano in questi processi, l'ibridità che le contraddistingue, il loro oscillare tra i poli di un continuum alle cui estremità ci sarebbero, secondo Krashen, forme di apprendimento "spontaneo" e "guidato", a renderli un punto di riferimento centrale anche per la (riflessione sulla) didattica delle lingue.

Può essere quindi proficuo accogliere la sollecitazione di Dietmar Rösler, secondo il quale le attività in Tandem rappresentano un importante passo in avanti "nel porre autentici contatti linguistici al centro dell'attenzione, considerando la lezione come una fase di preparazione e di riflessione ad essi finalizzata" (Rösler 1994: 12).

In quest'ottica si può riconsiderare la prassi didattica verificandone il grado di orientamento ad alcuni principi di fondo coerenti con l'approccio all'apprendimento ipotizzato:

- esposizione a lingua autentica e varia, anche in termini sociolinguistici e pragmatici (ora facilitata dalla diffusione delle nuove tecnologie) discostandosi da una tradizione di didattizzazione semplificatoria dei materiali o legata all'uso di frasi singole slegate da un contesto;
- largo spazio alla produzione (inter)linguistica, sia "libera" che controllata;
- utilizzo di una variegata tipologia di attività con modalità di svolgimento diversificate e indirizzate primariamente al contenuto o alla forma.

Un ruolo predominante assumono il confronto con diverse forme e tipologie testuali di parlanti nativi e le opportunità di fare uso della lingua obiettivo. Nelle attività connesse ad entrambi questi aspetti, una funzione determinante è attribuita alla dimensione interazionale (a coppie, in piccoli gruppi o in plenum), organizzata in modo da favorire la dimensione cooperativa e individualizzante.

2.3 Dimensione (inter)culturale e "critical incidents": tra etnicizzazione promozionale e discolpante

Accanto agli aspetti propriamente linguistici, all'assetto Tandem, sono state riconosciute anche notevoli potenzialità di incremento della competenza (inter)culturale. Si vedano ad esempio al riguardo l'ampia ricerca, svolta secondo i canoni dell'analisi del discorso, da Mark Bechtel (cfr. Bechtel 2003) e le proposte provenienti dagli ambienti legati alla Fondazione Tandem di San Sebastian (cfr. p. e. Mazza/Civegna 2006).

Il microcontesto della classe di lingua non riesce spesso a contenere la vasta gamma di possibilità offerte da tale setting, per cui il contatto diretto con l'ambiente esterno diventa lo scenario di svariate attività didattiche (uscite a teatro, visite a musei, interviste sul campo ecc. (cfr. sul caso Design una rassegna documentata in Algranati (2008).

Un escamotage nella direzione inversa, è invece offerto dall'utilizzo di alcune tecniche proprie della metodologia dei "Critical Incidents", usate da tempo nei training di comunicazione interculturale, per analizzare casi problematici, situazioni critiche e da valutare criticamente, legate a interazione di carattere interculturale. Devo a Volker Hinnenkamp la familiarizzazione con queste modalità di lavoro e alcune indicazioni per il loro uso con una metodologia più aperta e deistituzionalizzata associata alla considerazione dei limiti di un concetto aprioristico di cultura, come ad esempio quello di "software of the mind" proposto da Hofstede (cfr. Hinnenkamp 2000:128-143).ⁱⁱⁱ Una sperimentazione, svolta anche con studenti di madrelingua tedesca e italiana della Facoltà di Design, ha preso spunto dall'attribuzione del premio Nobel della medicina 2007 a Mario Capecchi. A questo evento hanno dedicato ampio spazio i giornali nazionali italiani e la stampa locale di lingua italiana e tedesca. Nel caso specifico il *critical incident* era legato ad alcuni momenti della biografia dello scienziato, riportati sinteticamente più oltre, e al tema delle relazioni tra mondo degli adulti e dell'infanzia anche in situazioni di particolare difficoltà.

Nato a Verona nel 1937, durante la guerra vive in provincia di Bolzano con la madre, dichiaratamente antifascista, la quale, prima di essere deportata in Germania, affida il bambino ad una famiglia del posto. All'età di 5 anni, Mario Capecchi viene messo alla porta da tale famiglia e dopo alcuni anni di vagabondaggio nel Nord Italia, ammalato, finisce in un ospedale a Reggio Emilia. La madre, liberata dal campo di concentramento di Dachau alla fine della guerra dagli americani, dopo lunghe ricerche, nell'autunno del 1947, lo ritrova ed emigrano entrambi negli Stati Uniti.^{iv}

Leggendo i testi degli articoli apparsi nei giornali che hanno dato spazio alla notizia, si rimaneva altresì colpiti dalla disinvoltura con la quale nei quotidiani veniva identificato Capecchi dal punto di vista dell'appartenenza etnica: "italiano", "italo-americano", "altoatesino", "Suedtiroler"(e, molto probabilmente come "americano", nella stampa statunitense).

Prendendo spunto da alcune proposte didattiche di Daniela Bertocchi si è quindi proceduto ad interrogarsi sul valore semantico di tali espressioni e ad analizzare l'adeguatezza di tali categorie concettuali con l'obiettivo di sensibilizzare alla comprensione e all'uso consapevole di termini che esprimono identità, alterità, appartenenza (cfr. Bertocchi 1998).^v Un'ulteriore attività in questa direzione è scaturita dalla notizia, apparsa con notevole risalto anche sui quotidiani italiani, due giorni prima di quella riguardante il Nobel Capecchi, secondo la quale, ad un cittadino italiano (immigrato) in Germania, condannato per stupro, era stata ridotta la pena perché "sardo" (cfr. *Corriere della Sera*, 7 ottobre 2007).

L'approccio di Daniela Bertocchi può essere proficuamente affiancato (o integrato) a quello della "scuola viennese" di analisi della comunicazione istituzionale e della discriminazione linguistica, politica e sociale che si caratterizza per il taglio storico-discorsivo, alternativo a quello del "politically correct" (cfr. Giannini/Scaglione 2003, cap. IV).

3.1 Code switching e Tandem

Presso la sede di Arezzo dell'università di Siena sono state effettuate delle rilevazioni di situazioni di contatto linguistico in assetto Tandem poi tradottesi anche in una ricerca sul “*code switching*” o “*commutazione di codice*” (CC). Il corpus, basato su 19 ore di registrazioni di incontri tra studenti di madrelingua italiana e inglese, è stato raccolto, in tre riprese, a partire dall'A/A 1997/1998 (cfr. Anderson/Banelli 2005).

I criteri adottati per identificare i casi di CC, nel corpus Tandem considerato, erano di carattere “estensivo” e includevano anche svariati casi di prestito temporaneo di singoli lessemi” e, nel caso di vocaboli simili, la discriminante era data dalla loro realizzazione con la fonologica dell’“altra” lingua (ad esempio la pronuncia, all’interno di una fase in Tandem dedicata all’inglese, del termine “vulcano”, all’italiana, con la /u/.) (cfr. Anderson/Banelli 2005:90).

Sono stati in tal modo individuati 290 casi di CC nelle interazioni in Tandem e associati a quattro tipi di funzioni principali tra cui quella *comunicativa* e quella *regolativa* che sono proprie anche di altri contesti di interazione bilingue. La prima serve a veicolare un’intenzione comunicativa del parlante, mentre la seconda a gestire, cioè costituire e mantenere il particolare genere discorsivo. Le altre due, strettamente correlate fra loro, più specificatamente legate allo sviluppo dell’interlingua: strategie di *produzione-comunicazione* e di *apprendimento* (ibidem. 92).

Non essendo questa la sede per entrare in dettaglio sulle molteplici funzioni della CC, su questioni definitorie, opzioni di metodo e criteri di analisi, ci si limita a prendere in considerazione solo alcune delle indicazioni emergenti dai materiali linguistici riguardanti le varie modalità di realizzazione della CC nel Tandem e a qualche considerazione di carattere piuttosto generale.

1) Circa l’80% delle occorrenze era di tipo *intrafrasale* (cioè di passaggio da una lingua all’altra all’interno di uno stesso enunciato) e particolarmente frequente nel parlato di studenti con conoscenze più approfondite della L2 (ibidem:91).

2) Nella CC *intrafrasale* il meccanismo più comune era il prestito occasionale di un lessema (*nonce borrowing*) seguito dall’inserzione di un sintagma (*constituent insertion*), indipendentemente dal livello di conoscenza della L2.

3) La CC era quasi sempre “segnalata” (attraverso pause, esitazioni o commenti).

Qualche perplessità scaturisce dall’interpretazione dei dati fornita dagli autori relativamente, innanzitutto, alla dimensione quantitativa della CC. Ritenerne ad esempio “frequente” il ricorso alla CC in base a 290 casi, identificati secondo criteri alquanto “estensivi”, nel corso delle 19 ore di registrazioni (ne avviene, in media, una ogni circa 4 minuti di interazione) può apparire discutibile. Tenendo conto che l’alternanza linguistica degli incontri prevedeva fasi della durata di mezz’ora per ogni lingua si contano, mediamente, 7 - 8 casi di CC e si tratta, per lo più, di prestiti di lessemi o di sintagmi.

- La frequenza dei casi di CC rilevati si ridurrebbe ulteriormente adottando criteri più restrittivi. Potrebbe ad esempio valere la pena di interrogarsi sul grado di rilevanza di quelli in cui la CC ha funzione regolativo-gestionale (cfr. l’approccio sequenziale di Auer). Si allude alle fasi iniziali degli incontri in cui viene deciso quale lingua utilizzare e alle fasi finali, nelle quali la scelta del codice linguistico da usare “sfuma” nella lingua della fase successiva e che pertanto non sembrano essere immediatamente finalizzate al focus principale del Tandem come interazione didattica che ruota attorno all’apprendimento linguistico.

- Il fatto che la CC sia particolarmente frequente nel parlato di studenti con conoscenze più approfondite della L2 (ibidem:91) potrebbe inoltre evidenziare un ricorso alla CC come risorsa espressiva intenzionale e consapevole (“segnalata”) o assumere carattere esibitorio/ostentativo o solidaristico/empatico e essere quindi ben poco legata a deficit di competenza linguistica.

Sarebbe inoltre potuto essere proficuo il confronto, purtroppo assente, con il percorso di ricerca e le

conclusioni di Martina Rost-Roth^{vi}. Sono invece esplicitamente richiamati - e censurati - due vecchi articoli di Juergen Wolff, usciti nei primi anni '80, che documenterebbero una visione “nettamente negativa” di (eventuali) ricorsi alla CC nelle interazioni in Tandem. (ibidem 2005:106). Tale critica non pare tenere in dovuta considerazione due aspetti cruciali.

Il primo è attinente alla collocazione temporale in cui è maturata l'elaborazione teorica, la stesura e la formazione dell'autore dei testi considerati. Un periodo, quello della fine degli anni '70, che risente ancora dell'egemonia culturale dello strutturalismo, dell'ostilità verso la contaminazione dei sistemi linguistici, in linea con i presupposti dell'approccio contrastivo e l'ipotesi dell'interferenza. Una prospettiva nella quale la dimensione della *langue* sovrastava quella della *parole* e quindi di generalizzata scarsa attenzione ai parlanti. Saranno tra l'altro proprio alcuni lavori pionieristici di Gumperz di quegli anni a contribuire ad un mutamento negli orientamenti disciplinari, anche attraverso le ricerche sul *code switching*, non più considerato un deficit da stigmatizzare o un fenomeno da ignorare, bensì risorsa discorsiva multifunzionale (cfr. Gumperz 1982).

Sembra inoltre opportuno tener conto di un altro elemento per cogliere il senso più profondo dello scetticismo nei confronti del ricorso alla CC nel Tandem. Vale a dire la possibilità di considerare le interazioni in Tandem come tipologia di situazioni ricorrenti contraddistinte da una configurazione di dominanza temporale paritaria per le (varietà delle) lingue considerate. Ciò riguarda:

- la dimensione “rituale” dell'interazione in Tandem (in base al principio, una fase una lingua);
- il richiamo al “contratto didattico”, al rapporto di aiuto reciproco finalizzato a facilitare l'apprendimento di tale settino (cfr. su questi aspetti Pallotti 2002).

La maggior brevità della durata della CC nel Tandem rispetto ad altre situazioni di comunicazione bilingue emergente dalla ricerca (ibidem: 91) e il sanzionamento da parte dei partecipanti di un uso percepito come “troppo esteso” della CC (ibidem: 106) possono fondatamente essere considerati indici espliciti di riconoscimento, accettazione e interiorizzazione del carattere primariamente didattico dell'interazione.

Con ciò non si vuole affatto ignorare, né tantomeno operare una demonizzazione, nei confronti del fenomeno della CC, tutt'altro. In alcuni casi si è proceduto ad introdurre (su richiesta dei partecipanti e alla luce dei bisogni e della funzionalità situazionale) una cosiddetta “*terza fase*”, dedicata in particolare al lessico e alla dimensione metalinguistica, con uso libero - ma ben ritualizzato e riconoscibile - di più lingue (cfr. p. e. i corsi Tandem italiano-tedesco presso la scuola di cinema Zelig a Bolzano).

Altri esempi di superamento del “dogma” della separazione delle lingue motivato da bisogni specifici p. e. nella formazioni di traduttori e interpreti (cfr. Brammert/ Kleppin 2000).

3.2 Veicolarità e configurazioni di dominanza

L'alternanza linguistica e la CC sono tra le caratteristiche intrinseche alle situazioni di contatto linguistico, ma mentre nel Tandem la configurazione di dominanza è (sostanzialmente) paritaria, nel caso dell'insegnamento/apprendimento veicolare (immersione, CLIL ecc.) le variazioni possono essere notevoli.

3.2.1 Il medium è il messaggio

A prima vista, non sembrerebbero non esserci differenze rilevanti – a livello di configurazione di dominanza - tra modelli “sommersivi” di insegnamento/apprendimento orientati al contenuto disciplinare, rispetto a quelli in cui è la lingua in sé ad essere considerata contenuto disciplinare. Nelle situazioni in cui le altre lingue, tra cui spesso le madrelingue dei destinatari, sono pressochè bandite dall'ambiente formale di apprendimento tali conseguenze sono portate all'estremo. Il grado di consapevolezza di chi propugna o pratica tali forme di “immersione totale” pare essere alquanto variabile e sembra essere espressione di (almeno) tre tipi di sommersivismo:

- esplicitamente *assimilatorio* (motivato anche da ragioni strumentali di opportunità)
- *benintenzionato* ma basato su dubbie premesse (cfr. p. e. il *Separate Underlying Proficiency*)
- *inconsapevole*, per cui la lingua sarebbe veicolo “neutrale” di contenuti.

3.2.2 Il medium e il messaggio (o meglio, media e messaggi): il caso CLIL

E’ in atto, a livello europeo, una crescente diffusione di esperienze di istruzione bilingue, in cui le lingue sono considerate al contempo contenuto disciplinare e mezzo di comunicazione per veicolare contenuti disciplinari altri da quelli linguistici. L’acronimo inglese attualmente in voga, CLIL, (*Content and Language Integrated Learning*), ne esplica la natura duale, la doppia focalizzazione che lo contraddistingue idealtipicamente. In realtà esistono modelli di CLIL orientati più ai contenuti disciplinari e modelli in cui è prevalente l’attenzione alla lingua.

Nonostante le numerose sperimentazioni sul campo, non sembra sia ancora emerso uno standard ben definito e la grande varietà di modelli organizzativi e di integrazione tra lingue e discipline che il termine (ombrello) CLIL racchiude, sembra essere fortemente correlata alle specificità dei contesti sociali, istituzionali ed educativi.

Nelle discussioni su tale ambiente di apprendimento viene ripetutamente messo l’accento sull’importanza di favorire lo sviluppo di processi non solo “integrati”, ma anche “equilibrati” tra lingua e contenuto, evitando:

- a) che l’uso della L2 ostacoli l’apprendimento disciplinare a causa delle difficoltà linguistiche;
- b) di lasciare a se stessa la crescita linguistica sperando che avvenga da sola (cfr. p. e. Coonan 2002:188)

Per quanto riguarda questo secondo aspetto, sono note le ricerche di Swain sul modello canadese di immersione e i limiti in tal senso di questo genere di insegnamento veicolare (cfr. p.e. Pallotti 1998:165-166).

Il primo punto tocca invece innanzitutto la questione della selezione/alternanza delle lingue. Un aspetto assai presente nelle discussioni riguarda il ruolo da attribuire alla L1 (o alle lingue di origine degli apprendenti, o del contesto istituzionale). A partire dagli anni ’90, si sarebbe passati da un atteggiamento critico verso l’utilizzo della L1 (come nei programmi di immersione canadese e finlandese) ad uno più pragmatico e tollerante, sintetizzabile nello slogan “quanta L2 possibile, quanta L1 necessaria”, cfr. Wildhage cit. da Ricci Garotti 2006:152).

Sulla CC i punti di vista sembrano oscillare tra rifiuto esplicito (cfr. Baetens Beardsmore 1999:28), presa d’atto della funzionalità didattica di “microalternanze” cfr. Gajo 2001 cit. da Ricci-Garotti 2006:32 e accettazione dell’ineluttabilità del fenomeno al punto da suggerire di “non temere il *code-switching*, che è parte integrale della classe bilingue, nel futuro ci sarà sempre più *translanguaging*” (cfr. Rete Clil Udine 2002, on line).

Ulteriori distinzioni riguardano le situazioni di LS e di L2 e i ruoli degli attori coinvolti: mentre si consiglia di usare “sempre e solo L2 da parte del docente”, più differenziato appare il punto di vista riguardante il discente, a seconda se siano in gioco competenze passive o dei particolari generi di attività ecc. (ibidem:155).

Nel dibattito è stato inoltre rilevato che la questione dell’integrazione tra lingua e discipline si pone anche quando l’insegnamento avviene unicamente in “L1” (cfr. Le Pape Racine:2003:107) e sono emersi interrogativi sulla conseguenze legate all’uso di una particolare lingua per specifici ambiti disciplinari (cfr. p. e. Christl 2005:133). Quest’ultimo aspetto può assumere un particolare rilievo in programmi di educazione bilingue e soprattutto per le discipline maggiormente correlate alla definizione dell’identità culturale.

3.3 “Clilizzazione” e lessico: un’esperienza

In considerazione delle specificità del contesto di apprendimento (cfr. 1.1 e 1.2) e

dell'approccio all'apprendimento delineato (cfr. 2.1, 2.2, 2.3), nel corso del secondo semestre dell'A/A 2006/2007, si sono tenute in considerazione esperienze di contatto e di esposizione alla lingua e alla cultura italiane alle quali gli studenti della facoltà di Design del mio corso erano sottoposti.

Si trattava in particolare di eventi almeno in parte "esterni" alle attività accademiche in senso stretto, ma fortemente correlati ad esse: una mostra dedicata ai loghi delle aziende italiane presso la LUB, il salone internazionale del Mobile di Milano, la mostra dedicata ad un secolo di Design italiano presso il Mart (Museo di Arte Moderna e Contemporanea) di Rovereto. Queste tre iniziative sono state lo spunto per sperimentare modalità di integrazione di contenuti disciplinari con processi di acquisizione linguistica. A tal fine si è fatto ricorso a una ad variegata tipologia di materiali che mettesse in gioco una molteplicità di canali comunicativi che si sono aggiunti alla personale e diretta esperienza di contatto con gli eventi menzionati da parte degli studenti attraverso cui la lingua, da materia da imparare, si è trasformata in possibile veicolo di conoscenza. Ai tre citati esempi si sono poi aggiunte, su specifica espressa volontà degli studenti, attività in cui erano coinvolti parte degli stessi: la mostra "Design in Mai" a Berlino e la presentazione di progetti e ricerche svolte in Facoltà.

Nel corso della specifica esperienza è emersa l'esigenza di dedicare una particolare attenzione alla dimensione lessicale. Ciò è avvenuto sia riprendendo alcuni elementi del "Lexical Approach" (cfr. Lewis 2003) che ha riguardato in particolare collocazioni, frasi istituzionalizzate, espressione per strutturare un testo, sia con riferimento ad approcci più "convenzionali" (cfr. p. e. Corda/Marello 1999)

La "Clilizzazione" si è rivelata una modalità stimolante ed efficace per favorire l'accostamento alle discipline accademiche di apprendenti con competenze linguistiche di base. Sono tuttavia emerse con evidenza anche le difficoltà e l'importanza di mettere a punto percorsi linguistici ad hoc che supportino adeguatamente gli apprendimenti a livello disciplinare e la necessità di prevedere una stretta collaborazione con la Facoltà. Nel corso dell'A/A 2007/2008 questo genere di esperienze sono state proposte già nella parte finale del primo semestre, con attività mirate in primis alla comprensione globale e collegate a contenuti disciplinari attinenti alle attività svolte in Facoltà (cfr. Algranati op. cit).

4.1 Dal plurilinguismo retrospettivo nuove prospettive per il plurilinguismo

Per un cospicuo numero di apprendenti dell'italiano come L2/LS (ma il discorso vale anche per molte altre lingue) la decisione di cimentarsi in una tale sfida si colloca all'interno di un percorso di studio formale o di contatto linguistico-culturale, connotato da esperienze antecedenti di acquisizione/apprendimento di altre lingue. Se facciamo nostra la duplice definizione di plurilinguismo (interno ed esterno) di Mario Wandruska (cfr. Wandruska 1979) esso può essere considerato un fenomeno alquanto generalizzato. Diviene pertanto ancor più auspicabile tenere in considerazione le indicazioni emergenti dalla cosiddetta "didattica delle lingue successive", che mirano a valorizzare adeguatamente il potenziale (aggiuntivo) di apprendimento derivante dalla conoscenza di altre lingue.

Il riferimento sistematico ad percorsi di apprendimento pregressi significa ad esempio:

- non ricominciare ogni volta da zero;
- introdurre una progressione più rapida
- affrontare contenuti più "impegnativi" (e parzialmente specialistici) (cfr. p. e. Hufeisen 2003)

Alcuni esempi di "Tertiaersprachendidaktik", relativi all'apprendimento del tedesco come L3 dopo l'inglese, possono fornire utili spunti di riflessione in considerazione della loro possibilità di trasferimento anche all'insegnamento/apprendimento dell'italiano a parlanti di lingue affini (cfr. p. e. Hufeisen 2003 e, con riferimento alla competenza interculturale, Rost Roth (2003).

La propensione ad un approccio integrato all'apprendimento linguistico si ritrova nelle indicazioni del Quadro Comune Europeo delle Lingue in cui viene ribadita l'importanza di andare oltre la padronanza di più lingue ciascuna presa isolatamente, ma è anche al centro delle ricerche della cosiddetta "Third Language Acquisition" il cui focus ruota attorno alle differenze, qualitative e quantitative, tra apprendimento di una L2 e di lingue successive e all'individuazione di modelli che diano conto di tali processi e delle variabili che entrano in gioco (cfr. una rassegna in Hufeisen, 2003:8, più in generale cfr. De Angelis 2007)^{vii}.

4.2 Considerazioni finali, ma non conclusive

Interdisciplinarietà, approccio ecologico, lingue per la comunicazione e lo studio, possono essere considerate tre (fra le molte possibili) parole chiave utili a delineare alcune coordinate glottodidattiche per la messa a punto di percorsi di apprendimento rivolti in particolare alle matricole di un ateneo plurilingue.

4.2.1 Interdisciplinarietà

Tale concetto può essere messo in relazione ai fondamenti epistemologici della glottodidattica e in particolare a quattro aree disciplinari: scienze del linguaggio e della comunicazione, scienze dell'educazione e della formazione, scienze psicologiche, scienze della cultura e della società. Seguendo questa impostazione - proposta da Paolo Balboni - l'autonomia nella selezione, valutazione, adattamento e integrazione degli apporti provenienti dagli ambiti disciplinari menzionati, contraddistingue lo statuto scientifico della glottodidattica e definisce, in termini "implicativi" - e non riduttivamente "applicativi" e subalterni - la natura delle correlazioni (cfr. Balboni 2002:21-25).

L'interdisciplinarietà può anche svilupparsi a livello di aree linguistiche, al fine di favorire l'incremento sinergico di abilità trasversali, in considerazione del carattere sostanzialmente unitario delle competenze linguistiche. Più in generale essa può inoltre essere rivolta a misurarsi con la sfida connessa alla individuazione di modalità idonee ad estendere il "paradosso" dell'immersione precoce (meno tempo dedicato alla L1, ma acquisizione di maggiori competenze in L1 e L2), alle situazioni di apprendimento bilingue o plurilingue in genere, con l'obiettivo di ridurre i tempi di apprendimento e di una maggior efficacia nei risultati.

4.2.2 Approccio ecologico

L'attenzione alle condizioni ambientali e di studio che possono favorire lo sviluppo delle competenze linguistiche ha trovato nell'approccio ecologico un interessante punto di riferimento. Gabriele Pallotti ha messo in evidenza, facendo riferimento a Urie Bronfenbrenner, l'importanza di andare oltre il dato situazionale immediato e microcontestuale della classe di lingue considerando l'apprendente, i suoi ambienti e le sue relazioni. Bronfenbrenner individua quattro livelli di contesto tra loro interconnessi. Al livello Microsistemico e Macrosistemico aggiunge il livello Mesosistemico (interrelazioni tra due o più sistemi ambientali a cui l'individuo partecipa attivamente: ad esempio famiglia, amicizie, vicinato ecc.) e la dimensione Esosistemica (situazione ambientale in cui l'individuo non è partecipante attivo, ma in cui si verificano eventi che determinano, o sono determinati, da ciò che accade nella situazione ambientale che comprende l'individuo stesso, nel Micro e nel Mesosistema (cfr. Pallotti 2002).

Una maggiore consapevolezza del ruolo dei vari tipi di contesto, delle relazioni tra essi e delle possibili influenze sui percorsi di apprendimento, è particolarmente rilevante nelle situazioni di plurilinguismo e di apprendimento/acquisizione di una L2, in cui la dimensione sociale e interazionale è maggiormente pervasiva e coinvolge, con maggiore intensità, la dimensione eso-

meso- e macrosistemica.

4.2.3 Lingue per la comunicazione e per lo studio

Plurilinguismo e internazionalizzazione sono due elementi fondamentali su cui l'ateneo di Bolzano punta nel definire la propria identità, ma che sono variamente declinati nei percorsi formativi dei vari corsi di laurea. Il ruolo cruciale delle competenze linguistiche (e comunicative) non può tuttavia essere oggetto di discussione, né tanto meno riguardare solamente gli studenti stranieri, che comunque rappresentano, a seconda delle Facoltà, dal 20 al 40% degli iscritti. Termini come trilinguismo, veicolare e CLIL assumono molto spesso connotazioni tutt'altro che univoche (e la prospettiva della configurazione di dominanza ne ha fornito degli esempi), e necessitano quindi di una specificazione in relazione alle modalità concrete con cui si traducono, operativamente, nelle diverse realtà.

All'interno della LUB, la Facoltà di Design è stata finora l'unica a prevedere, a partire dall'A/A 2005/2006, un primo semestre intensivo dedicato alle lingue, rivolto in particolare a studenti con livelli di conoscenza elementare, che ha di fatto svolto anche funzioni di accoglienza nell'ambiente in cui l'università è inserita e di introduzione e accompagnamento nella fase iniziale dello studio. Nell'ambito di una valutazione complessivamente positiva nei confronti di tale orientamento, le esperienze in corso hanno evidenziato anche due aspetti di criticità, su cui è opportuno riflettere, che riguardano:

- la necessità, per gli studenti, di acquisire maggiori capacità di autonomia nell'apprendimento;
- l'importanza di un raccordo strutturato tra corsi di lingua e attività in facoltà.

In particolare tra gli studenti di madrelingua tedesca con un percorso educativo legato alla frequenza di scuole professionali, in cui, nella logica del sistema duale che contraddistingue il sistema formativo in Germania, il fulcro di priorità ruota attorno all'acquisizione di competenze pratiche è stata rilevata una certa difficoltà a misurarsi con contenuti linguistici e cognitivi complessi di livello accademico. In tali contesti educativi l'approccio all'apprendimento linguistico è spesso riconducibile a un quadro scolastico di tipo tradizionale, con limitate esperienze di sviluppo delle capacità di imparare a imparare e quindi di definire autonomamente obiettivi e contenuti dell'apprendimento, di scegliere adeguate metodologie e tecniche didattiche e opportune modalità di organizzazione del processo di (auto)apprendimento.

Percorsi individualizzati di consulenza e tutorato, sulla base di quanto emerso anche dai seminari di formazione, organizzati dal Centro Linguistico della LUB, con Karin Kleppin (marzo 2007), Marina Mozzon-Mc Person (luglio 2007) e Maria Giovanna Tassinari (marzo 2008) e il ricorso a strumenti di sensibilizzazione e consapevolezza nei confronti dell'apprendimento linguistico (cfr. p. e il Portfolio delle Lingue) possono contribuire a fornire una risposta adeguata, estendibile anche ad altre facoltà, al primo problema.

Un'offerta sistematica, ma modulare e flessibile, calibrata in particolare sul bisogno di acquisire capacità per orientarsi in un ambiente accademico contraddistinto da forme di insegnamento/apprendimento veicolare e di introduzione a specifici contenuti disciplinari potrebbe contribuire a velocizzare i tempi dello studio ed evitare rischi di abbandoni. Alcuni esempi, riguardanti rispettivamente l'area tedesca e italiana, in Mehlhorn (2005) e Piantoni (2007).

L'occasione di confronto e riflessione del convegno BIMU e la coincidenza con il primo decennio di vita della LUB può fornire l'opportunità non solo per un primo bilancio della fase pionieristica dell'università, ma essere anche un punto di partenza per cominciare ad affrontare due questioni di fondo che riguardano gli apprendimenti linguistici:

- i livelli di competenza in entrata e in uscita e un'offerta didattica adeguata con riferimento anche a possibili tappe intermedie;

- le modalità per favorire le sinergie negli apprendimenti in un'ottica plurilingue a livello metodologico e didattico.

A tal fine sarà necessario investire in ricerca e formazione mirata e poter contare anche su un team stabile di docenti che si identifica nel futuro dell'ateneo.

Bibliografia

- Anderson L./Banelli D. (2005) La commutazione di codice negli incontri Tandem, in Banti et all., Atti del IV congresso dell'AITLA, Perugia, Guerra, pp. 89-110
- Algranati C. (2008) Il Tandem linguistico. L'esperienza al Centro Linguistico della LUB, Tesi di master in Didattica dell'Italiano L2, AA 2007/2008
- Baetens Beardsmore H. (1999) Consolidating Experience in Plurilingual Education in Marsh D./Marsland B. (Eds.) CLIL Initiatives for the Millenium. Report on the CEILINK Think-Tank
- Balboni P. E. (2002) Le sfide di Babele, Torino, Utet
- Balboni P.E. (1999) Parole comuni, culture diverse, Venezia, Marsilio
- Banelli D. (2002) Apprendere autonomamente interagendo negli incontri Tandem, in RILA, n. 3 sett.- dic. pp. 21-38
- Bechtel M. (2003) Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen in Tandem, Tuebingen, Narr
- Bertocchi D (1998) Come lo dico? Le scelte lessicali nella comunicazione interculturale in Rosanelli M. (a cura di) Didattica dell'italiano a stranieri, Trento ITC, pp. 78-88
- Brammert H./Kleppin Karin (2000), Uebersetzen im Tandem, in „Fremdsprache Deutsch“ n. 23, pp. 40-44
- Christl H. (2005) Fremdsprachdidaktische Ortbestimmung in Krechel H. L. (Hg.) Mehrsprachiger Fachunterricht in Laendern Europas, Tuebingen, Narr, pp. 119-142
- Ciliberti A. (1994), *Manuale di glottodidattica*, Firenze, Nuova Italia
- Ciliberti (1994a) Il “lavoro di riparazione “ in situazioni di contatto e nella classe. Verso l'autovalutazione, in Mariani L. (1994) a cura di L'autonomia nell'apprendimento linguistico, Firenze, La Nuova Italia
- Coonan M (2002) Le lingue straniere veicolari, Torino, Utet
- Corde A./Marello C. (1999) Insegnare e imparare il lessico, Torino, Paravia
- De Angelis G. (2007) Third or Additional Language Acquisition, Clevedon, Multilingual Matters
- Dodman (2002): Imparare la lingua, imparare in lingua: prospettive per l'educazione plurilingue, Roma, Dilit
- Giacalone Ramat A. (2003) Italiano di stranieri in Sobrero A. (a cura di) Introduzione all'italiano contemporaneo, Bari, Laterza,
- Giannini S./Scaglione S. (a cura di) (2003) Introduzione alla sociolinguistica, Roma, Carocci
- Gumperz J. (1982), *Discourse Strategies*, Cambridge, CUP
- Heringer H. J. (2007) *Interkulturelle Kommunikation*, Tuebingen, Francke
- Hinnenkamp V. (2000) Critical Incidents nella comunicazione interculturale in Ricci Garotti F./Rosanelli M. (a cura di) Programmi di scambio con i paesi di lingua tedesca e dimensione interculturale, Milano, Angeli, pp. 148-166
- Hinnenkamp V. (2000a) La comunicazione interculturale: aspetti dei suoi sviluppi in Germania in Ricci Garotti F./Rosanelli M. (a cura di)) Programmi di scambio con i paesi di lingua tedesca e dimensione interculturale, Milano, Angeli, pp. 128-143
- Hufeisen B./Neuner G. (Hgg.) (2003) *Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiaersprachenlernen*, Graz, EFS
- Kleppin K. (2004) Mehrsprachigkeitsdidaktik=Tertiaersprachdidaktik? in Bausch et all (Hg.) *Mehrsprachigkeit im Fokus*, Tuebingen, Narr, pp. 88-95

- Le Pape Racine C. (2003) Mehrsprachigkeit und Immersion in Hufeisen B./Neuner (Hgg.) op. cit. pp. 105-132
- Lewis M. (2003) Implementing the Lexical Approach, Hove, LPT
- Mazza A./Civegna K. (Hg.) (2006) *Lingue e culture in Tandem*, Meran, Alpha & Beta
- Mazza A. (2007) Banof Botzen. *Lingue intrecciate, traduzione, apprendimento*, in "Aut-Aut", n. 334, giugno 2007, pp. 127-138
- Mehlhorn G. (2005) *Studienbegleitung fuer auslaendischen Studenten*, Muenchen, Judicium
- Nencioni S. (1983) *Di scritto e di parlato*, Bologna, Zanichelli
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Milano, Bompiani
- Pallotti G. (2002) *La classe dans une perspective écologique de l'acquisition*, in AILE n. 16
- Piantoni M. (2007), *Accogliere le matricole straniere, Relazione al convegno: Insegnare Italiano all'Università*, Padova, novembre 2007
- Ricci Garotti F. (2006) *L'alternanza linguistica in CLIL. Quando e come*, in *Il futuro è CLIL*, Trento, IPRASE, pp. 151-155
- Rösler D. (1994), *Deutsch als Fremdsprache*, Stuttgart, Metzler
- Rost M. (1989), *Sprechstrategien in "freien Konversationen"*, Tübingen, Narr
- Rost-Roth (1993) *Eine Dokumentation von Unterrichtsgespraechen aus dem Bereich DaF: Freie Konversation*, in *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit*, n. 49
- Rost-Roth M. (1995), *Sprachen lernen im direkten Kontakt*, Bozen, Alpha & Beta
- Rost-Roth M. (2003) *The Promotion of intercultural competence in tertiary language teaching: German after english*, pp. 51-84, in Hufeisen B./Neuner B. *Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning*, Graz, EDML
- Rost-Roth M. (2006) *Interazione e potenziale di apprendimento* in Mazza A./Civegna K. (a cura di) *Lingua e cultura in Tandem*, Merano, Alpha&Beta, pp. 123-147
- Steinmueller U. (1991) *Sprachunterricht und interkulturelle Erziehung*, in *Tandem Berlin* (Hgg.), *Sprachen lernen im interkulturellen Austausch*, Frankfurt, Verlag fuer interkulturelle Kommunikation
- Turchetta P. (2005) *Gli studenti stranieri negli atenei italiani*, in *Universitas* n. 95
- Wandruskza M. (1979) *Die Mehrsprachigkeit der Menschen*, Stuttgart, Kohlhammer

Footnotes to be found at the end of the magazine, after 'Das Letzte'.

3.3. Elearning 2.0 applied to the language learning market

Gorka Arce + Patricia Sierra

Introduction

Under eLearning, it is generally understood the educational methods, where computer is used as the instructional medium. It is a planned educational experience, involving both teaching and learning, using mainly IT technologies to reach its audience. The European Commission and the Elearning Action Plan (2001) defined it as: "The use of new multimedia technologies and the Internet to improve the quality of learning by facilitating access to resources and services as well as remote exchanges and collaboration."

From elearning to elearning 2.0

The process of adapting traditional methods of distance learning was one of the logical foundations for eLearning, being the other the programmed computer based/supported learning. Distance education has since its very start always represented an alternative to traditional forms of

education and training, and therefore has had to battle for recognition and consequently early developed procedures for demonstrating quality.

The convergence of both traditional and computer based learning methods has organically evolved thanks to the parallel evolution of the primitive online world into the so called web 2.0. giving birth to the concept of eLearning 2.0. Terms like wiki(a hawaiian word for “fast“), blog, social network, podcast and feed, are by now familiar to million of internet users.

They have become the ones who generate, use, share and remix the content, mutating from their previous passive role to a definitely hyperactive one. The internet has changed dramatically in the last years, and so has changed with it the average user.

The democratization of the online world, has provided the culture medium where users, regardless their interests, have found the way to connect the dots with like minded people around the globe. They have taken the creative role reserved previously to University professors and researchers, who already had the chance to network in such a manner during the past decades. These changes can be regarded as a social revolution, more than a merely technological one.

File-sharing, free and open-source software, Creative Commons licenses for content are already viewed not only as necessary but as essentials for the creation of current and future learning networks. Such a prestigious institutions like the MIT, has launched big efforts in this direction, providing online resources through the “Open Courseware Project“ (by the way, using Creative Commons licensing). It is a Web-based publication of the educational materials from virtually all of the MIT faculty’s courses enabling the open sharing of the faculty’s teaching materials with educators, enrolled students, and last but not least self-learners around the world.

E-learning offers significant benefits and some unique attributes compared with traditional course delivery, such as: time and location shifting, flexible sequencing, widen access and increasing diversity, access to extensive resources, and improved communications and acceleration of feedback . On the other hand, removing completely the social element linked to knowledge Akquisition, regarded as fundamental, seems to be the biggest danger if eLearning is to be considered individually.

The human touch, as the social creatures that we are, should always remain a basic factor, as part of the learning experience.

The key word here seems to be “blending“. The power is in the mix, getting the best of both worlds, to achieve a required balance between the needs of students to socially interact with other students and teachers, not only through the new web 2.0. technologies but also in the old real world.

Considering second language learning, many “blending“ models have been suggested.

A good approach is the one proposed by Daniela Munca. She considered the specific problem of how to design task-based instruction for teaching grammar using Wikis.

She followed Chapelle approach, implying that task-based language teaching should be devoted to opportunities for subconscious acquisition rather than conscious learning.

In this manner, she combines both syntactic and semantic methods to produce linguistic output out of closely related tasks to the learner’s actual communicative needs. A practical example of this, was to engage learners in exchange of comments, using the „thread communication“ feature present in the wikis.

Since all posts referring to a grammar unit were posted on the same page, every student in the class can access the entire work of the whole group, enabling a great environment for collaboration, feedback and similar interactivity.

After this stage, she designed “goals“ regarding specific outcomes whic diverged to the „input“ stage were learners could process the multimedia info provided, using each wiki unit as background support to find more resources for deeper processing. The final stage is considered by Daniela

Munca as „procedure“ regarding to what learners will actually do with the input of the learning task. She allowed to practice several skills at the same time, reinforcing the output through this new chance to stabilize the recent ly acquired knowledge.

As we can see,what happenened is that primitve “delivered“ learning (one-directional learning software and similar “chalk and talk“ strategies) has become a content-authoring tool, where learning is “created“. Instead of reading content, it is now being used, more likely to be produced by students than by course developers.

The next big question is how to assure quality in eLearning. To overcome the barrier of filtering the excess of information and bad content. Ehlers (2004) argues that of all the dimensions and aspects of e-learning quality the perspective of the learner is probably the most important. Education differs from other products in that learning is not a product that the consumer buys, “...learning rather constitutes a process that they (the learners) have to carry out by themselves.”

Brief Case Study: palabea.net

Let's consider the approach to quality in eLearning, considering a brief case study of palabea, elearning 2.0 language learning platform.

1.Community of Practice: According to Etienne Wenger, in the world of eLearning, a community of practice is the closest to a social network It is characterized as a shared domain of interest where members interact and learn together, developing a shared repertoire of resources.With this idea in mind, palabea has incorporated this concept into its platform, creating a language learning community of practice, where users are able to create the learning content in their desired language thanks to a broad choice of technologies which combines both formal and informal eLearning.

2.Cooperation and communication in the course: The online eLearning course can focus on social interaction through discussions, or focus on discourse of controversial topics and knowledge creation in argumentative and collaborative settings. Palabea also offers an „offline language exchange“ feature where users can find native speakers in their hometown, enabling the unique „face to face“ social experience.

3. Technology: palabea's e-learning platform has the possibility of adapting to the users' settings and provides thanks to the „virtual classrooms“ feature the possibility of starting where the user finished his last learning period.

The platform has the possibility of synchronous communication (through a communication tool enabling text-chat and video-chat), as well as asynchronous communication (through e-mail, forums,i-Paper generated documents, comments to podcasts and video-lectures).

The content may beavailable in different formats and the learner may be able to download course materials on his/her own computer, avilable for offline use. It is also possible to link and embed to the virtual classrooms videos, podcasts and all kinds of multimedia content.

4. Costs – expectations – value: The cost and effort the learner has to invest in the course relative to benefits and outcomes are important. Expectations towards online learning may be that it is flexible in time and individualized in course structure regarding content and support.Non-economic costs relate to the effort it takes to learn and to concentrate on the course within an individualized learning scenario. Palabea's learning platform is free of cost, but it offers also the possibility of booking “in situ“courses from well acredited language institutions worldwide.

5.Information transparency: Counselling and advice before entering the course can be an important dimension of quality. It may also be of importance to learners to be able to access information about the course, the tutors and the institution that provides the course. Another important dimension for learners is access to detailed information about the course.

Palabea's network of language schools provides all kinds of detailed information regarding their courses and offers. Users have also direct communication to the language schools, for any concrete questions they may have.

6. Course structures: This field contains the learner's requirements concerning the structure of an e-learning course. Some learners see presence (face-to-face) periods (blended learning) as important, while other learners prefer pure online learning.

7. Didactics: This field contains dimensions such as preference for access to background materials related to the e-learning course content, and also the use of multi media and several types of enrichment media. Other quality dimensions are whether the course is structured in a goal-oriented way, whether it includes support in gaining learning literacy (learning to learn) and life-long learning skills, whether tests and exams are integrated in the learning materials and whether the learning tasks are designed to fit the individual learner's needs.

Being totally aware of the importance and the future impact that the use of collaborative tools will bring. Prospective educational models will need to contain in their designs the existence of learning activities where interaction, collaborative work and self-learning should be basic features.

The major future challenge regarding eLearning is the integration of learning activities into every situation of our life, synthesizing learning with living, and above all how to use all the available resources to improve the most important skill we possess, the ability to communicate.

References.

1. *eLearning action plan of the European Commission.*(2001)
2. *MIT Marks OpenCourseWare Milestone.*November 2008. MIT Press release
3. *eLearning 2.0.* by Stephen Downes, on eLearnmag, 2008
4. Daniela Munca, *Double Wiki Grammar Teaching*, language magazine, August 2008.
5. *Quality on eLearning from a learner's perspective.*Ulf.D.Ehlers. July 2004
6. Etienne Wenger. *Communities of practice, a brief introduction.* 2008
7. Netskills, *achieving quality with eLearning*
8. www.palabea.net

3.4. Panorama de la investigación científica acerca del método tándem

E: An overview about state of the art of research, mainly in German and Spanish literature.

Mónica Sánchez González (monicasg@educastur.princast.es)

Hace cuarenta años que el término *tándem* apareció por primera vez documentado en la bibliografía en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras. Fue en el marco de unos encuentros juveniles franco-alemanes celebrados en 1968 y organizados por el Deutsch-Französisches Jugendwerk (DFJW)/Office Franco-Allemand de la Jeunesse (OFAJ) (Wolff 1991: 93). Sin embargo, el flujo de reflexiones e investigaciones acerca de la metodología *tándem* y de la implementación del principio de autonomía se inició sobre todo a partir de la década de 1980 y principalmente a raíz de los estudios de Henri Holec (1980) (Herfurth 1993: 242-64). Las Jornadas o Seminarios Internacionales *Tándem*, que se vienen celebrando periódicamente desde 1989, están dirigidos también a este efecto: profesores, coordinadores, asesores y usuarios del *tándem* intercambian ideas, experiencias, sugerencias y resultados de sus investigaciones acerca de las distintas concepciones de esta metodología, de la puesta en práctica del principio de autonomía o de la posible integración del *tándem* dentro de los planes de estudio de los distintos países. Los representantes de otras instituciones educativas que se interesan por el método *tándem*, pero que todavía no lo han ejercitado, aprenden en estas jornadas de sus colegas con experiencia en este campo para una posterior puesta en práctica. Fruto de tales encuentros surgen recopilaciones de artículos que constituyen las Actas de las Jornadas Internacionales *Tándem*; su octava edición tuvo lugar el 10 de octubre de 2005 en la ciudad italiana de Bolzano.

Asimismo, los proyectos coordinados desde la Universidad de Bochum (Alemania) también han dado lugar a estudios y manuales como Brammerts / Kleppin (2001) y Ojanguren / Blanco (2006), que suelen estar traducidos o adaptados a todas las lenguas de los proyectos. Con el tiempo se han venido realizando asimismo monografías más extensas en forma de Tesis Doctorales, tesinas de licenciatura o trabajos de investigación acerca de cuestiones relacionadas con el trabajo en *tándem*. La Tandem® Fundazioa, con sede principal en Donostia/San Sebastián y dirigida por Jürgen Wolff, ofrece un servicio de asesoramiento para estudiantes que deseen realizar su tesina de licenciatura u otro trabajo de investigación acerca de esta temática. A continuación haremos un repaso cronológico de algunos de estos trabajos realizados en los últimos años, tanto publicados como no publicados, y observaremos qué lugar ocupa en ellos el principio de autonomía y cuáles son sus aportaciones al debate de la Didáctica de Lenguas Extranjeras (en adelante DLE). Este repaso no pretende ser exhaustivo, pero sí arrojar luz acerca de cuáles son las áreas temáticas más abordadas en este ámbito.

1. La metodología *tándem* en Tesis Doctorales

1.1 Hans-Erich Herfurth, Universidad de Bielefeld (1993)

La Tesis Doctoral de Herfurth representa la primera gran investigación sobre el *tándem* en grupos. El autor incluye el *tándem* dentro de las *Begegnungssituationen*, que sitúa en una dicotomía entre “adquisición libre” y “aprendizaje institucionalizado” de la L2 y define como “Phasen im Rahmen organisierten Spracherwerbs, in denen zwei oder mehr Lerner unterschiedlicher Muttersprache —deren Muttersprache jeweils Zielsprache des/der anderen ist— im (meistens) binationalen Kontext miteinander lernen” (Herfurth 1993: 22). El *tándem* representa según el autor un equilibrio entre la intervención didáctica y la autonomía del aprendiz, entre “natürlicher Spracherwerb” y “unterrichtliches Sprachlernen” (*ibid.*: 29). Herfurth sigue aquí la clásica distinción de Krashen (1985) entre adquisición (inconsciente) y aprendizaje (consciente) de la lengua y a partir de este punto decide prescindir del término “aprendizaje” para designar el proceso que tiene lugar en

tándem. Además, el autor proporciona una extensa vista general de la historia de los cursos, así como de los trabajos sobre el tándem más importantes hasta 1993 (*ibid.*: 248-51).

Disentimos con Herfurth en situar el tándem como el punto medio entre la adquisición de la L1 y la enseñanza institucionalizada de lenguas extranjeras. El proceso de adquisición de la L1 tiene lugar de forma inconsciente; en cambio, uno de los rasgos principales del aprendizaje en tándem y que constituye tanto medio como fin es la conciencia no sólo de la L2, sino también de la L1 (*language awareness*). Con respecto al principio de autonomía, Herfurth lo tiene en cuenta como uno de los fundamentos del trabajo en tándem, pero no profundiza en su descripción.

1.2 Marie Christine Appel, Universidad de Dublín (1997)

El breve estudio de Appel se basa en el empleo de la comunicación asincrónica por correo electrónico, analiza el proceso de aprendizaje de lengua implícito sobre la base de la teoría vygotskyana del aprendizaje de la comunicación y examina en un estudio de caso los resultados de un intercambio tándem a través de este medio. El trabajo incluye una sucinta discusión de la autonomía del aprendiz que implica una transferencia de la responsabilidad del aprendizaje del profesor, quien debe asumir el papel de facilitador, al alumno. El tándem a través del correo electrónico constituye según la autora una posible vía para fomentar el incremento de la capacidad autónoma en contextos particulares de aprendizaje.

Después de abordar brevemente tres estudios de caso anteriores relacionados con el tándem a través del correo electrónico (Appel 1997: 16-17), la autora acomete un análisis del intercambio inglés-español llevado a cabo durante tres meses por siete parejas tándem donde no propone hipótesis de partida y es necesario esperar al final para constatar los objetivos que pretendía alcanzar con el estudio. Una vez analizados los datos proporcionados por los propios compañeros tándem, la autora concluye argumentando que los intercambios tándem a través del correo electrónico tuvieron un gran impacto en la manifestación tanto de *language awareness* como de *learning awareness* (*ibid.*: 48 y 51). Como consecuencia de lo anterior, también evoluciona la autonomía del aprendiz (*ibid.*: 51). Otra de las cuestiones que aborda Appel es cómo se puede extender a otras áreas la conciencia adquirida en los ámbitos del lenguaje y del aprendizaje, así como el tipo de apoyo que es necesario proporcionar a los estudiantes que llevan a cabo un intercambio de estas características, sobre todo en los estadios iniciales.

1.3 Markus Kötter, Universidad de Münster (2001)

Kötter aborda en su Tesis Doctoral el aprendizaje en tándem vía Internet. Su trabajo se basa en el estudio de las interacciones en tiempo real entre un grupo de parejas tándem procedentes de la Universidad alemana de Münster y otro de la Universidad estadounidense de Vassar que colaboraron en MOOs durante un periodo de dos meses con el objetivo de preparar una presentación en la L2. El tratamiento y la corrección de los errores es uno de los puntos principales del estudio, que demuestra que los alumnos llegaron a alcanzar un mayor grado de conciencia del lenguaje y que emplearon una serie de estrategias diferentes de las utilizadas en el contexto escolar. Asimismo, concluye con la observación de que, si bien las correcciones tuvieron lugar únicamente de forma aislada, sí se cumplieron otros requisitos que lleva implícito el principio de reciprocidad.

Con respecto al principio de autonomía, Kötter sigue los postulados de autores como Little o Wolff y enumera algunos componentes clave de este principio que lo distinguen a su juicio de otros modelos de aprendizaje, como la promoción de una combinación equilibrada entre aprendizaje individual y en colaboración, o la creencia de que a los aprendices se les debe permitir evaluar los procesos y resultados de su aprendizaje (Kötter 2002: 32). Una mayor autonomía conduce a una

mejor destreza “as more independent learners make much great use of the opportunity to measure and to improve their proficiency through authentic discourse via the production of ‘unpushed’ output” (*ibid.*: 34).

1.4 Mark Bechtel, Universidad de Gießen (2002)

La dimensión intercultural del trabajo en tándem constituye el tema de investigación de la Tesis Doctoral de Mark Bechtel, publicada diez años más tarde que la de Herfurth. Después de un capítulo dedicado al aprendizaje de lenguas en tándem y otro en el que ofrece una visión global del aprendizaje intercultural, el autor vincula ambos conceptos mediante el análisis de varios estudios de caso. Bechtel se plantea si y de qué forma los compañeros tándem son “expertos” en su cultura cotidiana, así como la cuestión de las perspectivas que entran en juego en el diálogo intercultural que tiene lugar durante el tándem. Asimismo, se pregunta si es conveniente acudir a la L1 para precisar asuntos relacionados con el contenido, y hasta qué punto los compañeros actúan de intermediarios entre su propia perspectiva y la ajena (Bechtel 2003: 13). El autor se refiere de forma breve a la cuestión de la autonomía en su descripción inicial del tándem: “Das Lernerautonomieprinzip besagt, dass jeder der beiden Tandempartner für das eigene Lernen verantwortlich ist” (*ibid.*: 15).

Bechtel (*ibid.*: 364-71) concluye, sobre la base de sus estudios de caso, que los compañeros tándem no sólo buscan las diferencias entre las dos culturas durante el trabajo conjunto, sino también sus similitudes. Uno de los puntos fuertes del tándem radica en que las experiencias personales de cada uno de los compañeros constituyen fragmentos de una realidad individual representativa de la cultura global. Con respecto a los límites del aprendizaje intercultural en tándem, éstos se alcanzan según Bechtel cuando los compañeros no están dispuestos a hablar sobre sí mismos o a dar su opinión sobre algo relacionado con su cultura, puesto que se pierde un punto de vista importante. Otro límite a juicio de Bechtel se impone cuando ambos compañeros llegan a un punto donde coinciden en que es “lo mismo” en ambas culturas. Claro que esto constituye al mismo tiempo una de las riquezas del tándem, puesto que estamos hablando de personas reales que proporcionan informaciones auténticas acerca de su cultura, que pueden ser más o menos exactas pero al fin y al cabo provienen de una fuente real.

1.5 Lars Schmelter, Universidad de Bochum (2003)

Schmelter investiga el concepto de aprendizaje autodirigido en tándem; analiza los términos “aprendizaje” y “autodirigido” por separado en el contexto de la DLE y realiza un estudio de caso en el que evidencia cómo dos estudiantes perciben el tándem y el asesoramiento. Para Schmelter, “autodirigido” es uno de los muchos términos que se utilizan en el debate acerca de la autonomía en el contexto de la DLE. El término autonomía, afirma el autor, es al mismo tiempo complicado y difuso, y opina que se debería sustituir por otro menos exigente e ilusorio.

Schmelter considera expresiones como “autonomía” vacías de contenido, pero al mismo tiempo se fundamenta para sus reflexiones teóricas en tres autores (Holec, Little y Benson) que son fervientes defensores del concepto. Su conclusión es que existen demasiados conceptos diferentes y que la definición de Holec posibilita un amplio consenso porque permite un gran espacio para diferentes interpretaciones y precisiones de contenido (Schmelter 2004: 169). El autor reprocha a Benson, por una parte, que su intento de aunar diferentes versiones de autonomía fracasa por la incompatibilidad de los diferentes términos y conceptos. Por otra, critica que en el debate en torno al tándem la mayor parte de los autores emplee la palabra autonomía en un sentido reducido. Además, critica que el argumento de la autonomía sirva muchas veces en el contexto académico para reducir el número de puestos de trabajo y ahorrar dinero (*ibid.*: 164). Cuando al final advierte que el concepto de

autonomía es ilusorio, no sabemos con certeza a qué autores se refiere y tampoco deja clara cuál es su postura, sobre todo porque interrumpe la discusión acerca del concepto en un punto donde aún no ha llegado a una conclusión (*ibid.*: 270).

Schmelter propone utilizar en lugar de “autonomía” o “autoaprendizaje” la expresión “potenziell expansives Lernen”. Un aprendizaje “expansivo” es un aprendizaje “[q]ue tiende a extenderse o dilatarse” según la definición que proporciona el DRAE. Por tanto, y a nuestro entender, todo aprendizaje sería expansivo, ya sea autónomo o dirigido. Quizá habría sido suficiente con anteponer “potenziell”, resultando el término “aprendizaje potencialmente autónomo/autodirigido”; si se toma en consideración un concepto de autonomía absoluta, es fácil argumentar en contra, mientras que si se relativiza hacia una autonomía gradual, la crítica hacia un concepto utópico e ilusorio perdería su razón de ser.

Además, en su afán de evitar el término “autonomía”, Schmelter propone describir el tándem como un “espacio libre”: “Dieser Freiraum schafft im Zusammenspiel mit anderen durch das Subjekt in die Situation eingebrachte Bedeutungen eine Prämissenlage, durch die vermittelt der jeweils betrachtete Lerner in einer jeweils gegebenen Situation expansiv, defensiv oder gar widerständig begründet lernt oder in anderer Form handelnd eine Überwindung von Problemsituationen verfolgt” (Schmelter 2004: 539).

En nuestra opinión, con esta definición estamos ante algo similar a lo que sucede con el concepto de autonomía: la noción de ‘libre’ es igualmente difusa e ilusoria si se toma como concepto pleno y absoluto, pero no como idea orientativa (véase Sánchez 2006a). Además, aun cuando las personas estén externamente determinadas o incluso carezcan de libertad física, serían capaces de aprender de forma expansiva.

Los últimos capítulos de la Tesis Doctoral de Schmelter los conforma un estudio de caso basado en el seguimiento exhaustivo de varias parejas de tándem presencial desde octubre de 1998 hasta junio de 1999, con una fase piloto llevada a cabo entre abril y julio de 1998. Los objetivos del estudio son, entre otros, constatar cómo configuran los participantes el proceso de aprendizaje en tándem y si éste es autónomo (*selbstgesteuert*) en cuanto al establecimiento de objetivos y desarrollo de métodos. Además, Schmelter se cuestiona si los aprendices reflexionan durante el asesoramiento acerca de su aprendizaje, cómo se hace patente esta reflexión durante las conversaciones con el asesor y si se valen de los estímulos de éste para la reflexión (*ibid.*: 350).

1.6 Andrés Canga, Universidad de Oviedo (2006)

La Tesis Doctoral de Canga comienza por analizar las diferentes teorías de autonomía en la DLE surgidas a partir de 1980 e impulsadas por los escritos de Holec para el Consejo de Europa. Aborda cuestiones relevantes como las funciones del alumno y del profesor en un contexto de aprendizaje autónomo, la integración y evaluación del tándem, así como el papel de la autonomía dentro del *Marco Común Europeo de Referencia*. El segundo capítulo trata la autonomía del aprendiz desde la perspectiva del tándem por correo electrónico; en él realiza una breve descripción de la evolución del tándem principalmente sobre la base de los proyectos coordinados por Helmut Brammerts en la Universidad de Bochum. A continuación lleva a cabo un estudio acerca de la aplicación del tándem a través del correo electrónico en la enseñanza del inglés en alumnos de 4º de ESO, donde pone de manifiesto entre otras cosas las ventajas del tándem en alumnos con diferente capacidad.

La descripción de las diferentes acepciones terminológicas del concepto de autonomía en la Tesis de Canga es bastante exhaustiva dentro del periodo que analiza, si bien parte de lo que se pueden considerar sus orígenes en DLE, no de sus orígenes absolutos. Asimismo, el autor tampoco alude a otra evolución del tándem distinta de la que tuvo lugar en torno a la Universidad de Bochum, y consideramos que no se puede obviar entre otras la extensa labor de Wolff en el ámbito de la puesta en práctica del tándem en diversos contextos y a varios niveles, así como en la formación de futuros

asesores.

La comparación de la aplicación del tándem en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje que realiza Canga aporta resultados muy significativos para la DLE en el contexto escolar, puesto que consigue que los escolares mejoren sus producciones escritas en la L2, valoren el trabajo conjunto con un compañero de otra nacionalidad e incrementen su autonomía personal. Habría sido interesante conocer, además, si estos alumnos contaron con algún tipo de ayuda en forma de asesoramiento individual por parte de sus profesores de la L2 y cómo se realizó.

1.7 Mónica Sánchez, Universidad de Oviedo (2006)

La Tesis Doctoral de la autora del presente artículo, que obtuvo la mención especial de Doctorado Europeo, aborda en primer lugar el concepto de autonomía en varias de sus manifestaciones desde sus orígenes hasta la actualidad mediante un repaso del material publicado acerca de esta cuestión. Se examinan la génesis y evolución de la noción de autonomía y las circunstancias históricas y sociales que propiciaron los cambios en sus acepciones a lo largo de las distintas épocas, para constatar si estos cambios se producen dentro de una continuidad o si, por el contrario, se trata de un nuevo concepto que surge a raíz de ellos (véase Sánchez 2007a). Sobre esta base se desarrolla una amplia definición de autonomía concepto que incluye las principales contribuciones discutidas, así como el punto de vista de la autora, que ella misma resume en las conclusiones y que resalta entre otros aspectos la importancia de la gradualidad: “se trata de una capacidad que en parte es innata y en parte adquirida, en parte consciente y en parte inconsciente, gradual, no permanente, transferible, inmersa en una realidad social determinada y, por tanto, susceptible de ser influida por el entorno, e inalcanzable en su plenitud” (Sánchez 2006a: 433).

La segunda parte del trabajo la constituye un debate acerca de la autonomía del aprendiz en el ámbito de la DLE, donde se aplica el concepto elaborado a las diferentes prácticas en este contexto y se analizan sus posibilidades y limitaciones. La autora contrasta las distintas formas cómo se aborda este concepto, así como las contribuciones realizadas al debate a partir de las diversas definiciones de autonomía. Se analizan así las propuestas de teóricos como Holec, Little, Benson, Voller, Dickinson, Barnes, Littlewood y Esch/St. John, entre otros muchos. En opinión de la autora, muchas de estas contribuciones no otorgan a la gradualidad de la autonomía la importancia que se merece. En el campo de la DLE se suele calificar a un aprendiz de autónomo cuando es capaz de establecer por sí mismo sus propios objetivos, métodos, estrategias y progresión, y además puede corregirse y autoevaluarse; en suma, cuando ha asumido el control de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, éste constituye simplemente uno de los muchos posibles estadios en que puede situarse la capacidad autónoma, un estadio muy avanzado (véase Sánchez 2007b). Se establece asimismo una relación directa entre las funciones del docente en un enfoque autónomo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y la motivación, y se estudian las estrategias conducentes a fomentar la autonomía en la clase de lengua extranjera. El capítulo finaliza con una tabla que pretende ilustrar el crecimiento gradual de la capacidad autónoma en seis niveles que se corresponden con los niveles de adquisición lingüística propuestos por el *Marco Común Europeo de Referencia*.

La Tesis se completa con un tercer capítulo dedicado al análisis de la autonomía del aprendiz en el marco de una de sus aplicaciones pedagógicas: el aprendizaje de lenguas en tándem. Tras recorrer brevemente la historia del concepto tándem y presentar algunos de los proyectos y modelos de integración llevados a cabo hasta el momento, se analizan los principios de reciprocidad y de autonomía, así como las bases del asesoramiento, los límites de su aplicación y la función del asesor como impulsor de ambos principios. El capítulo incluye un estudio empírico de la realización efectiva del principio de autonomía y de la incidencia del asesoramiento personalizado en su puesta en práctica en alumnos participantes en cursos intensivos tándem (véase Sánchez 2006b). Dicho análisis permite extraer datos relevantes para la investigación en torno a la autonomía, a los cursos

tándem y a su puesta en práctica y apunta, asimismo, varios aspectos de interés para futuras investigaciones.

Nos queda destacar, por último, la Tesis Doctoral aún no finalizada de Giovanna Tassinari, que partiendo de algunas de las principales concepciones existentes de autonomía en el aprendizaje, desarrolla un modelo dinámico de este concepto basado en componentes (motivarse, conocer/saber, planificar, evaluar, gestionar el propio aprendizaje, etcétera), a cada uno de los cuales le corresponde una serie de competencias o capacidades. Cada componente se describe mediante lo que Tassinari denomina ‘descriptores’ (frases que analizan competencias del tipo ‘Soy capaz de...’). Otra Tesis Doctoral que será defendida a finales del presente año es la de Ania Driggers, que, bajo el título *Opportunities for language learning and cultural exchanges in tandem*, aborda las posibilidades que ofrece la metodología tándem como fuente inagotable de aprendizaje léxico, gramatical y cultural.

2. Otros trabajos de investigación acerca de esta metodología

Además del gran número de libros y artículos publicados y de la creciente cuantía de Tesis Doctorales, existe también una cantidad considerable de tesinas y trabajos fin de carrera inéditos sobre esta metodología elaborados durante los últimos veinte años, principalmente en universidades alemanas. Entre los trabajos realizados sobre distintos aspectos del método tándem, algunos de los cuales incluyen estudios empíricos, podemos nombrar el de Carl-Jochen Dill (1988), que evalúa las posibilidades y límites del concepto tándem para la clase de Alemán como Lengua Extranjera sobre la base de aspectos como la corrección de errores o la composición de grupos; el de Beate Froese (1988), sobre el principio tándem en la enseñanza de lenguas a adultos; el de Mark Bechtel (1994), acerca de la reciprocidad y el aprendizaje intercultural en los encuentros binacionales franco-alemanes; el de Angela Salzbrunn (1994), una observación metodológica de los cursos tándem como alternativa a la clase tradicional; el de Anna Ignatowicz (1995), que trata generalidades del aprendizaje de lenguas extranjeras en tándem; el de Britta Schultze (1996), que aborda la aplicación del tándem a la clase de lengua francesa en la *Realschule* en el estado alemán de Baden-Wurtemberg y comenta sus ventajas tanto desde un punto de vista escolar como político-cultural; el de María Lourdes Espinosa (1996), que establece criterios de calidad para los cursos tándem mediante el seguimiento del curso Bochum-Oviedo 1995 en la Universidad de Bochum; el de Karl-Heinz Fleig (1996), un estudio de caso del tándem como pedagogía intercultural para estudiantes Erasmus; el de Dagmar Lüdke y Doris Wildenauer (1996), una investigación acerca de la interacción en el tándem sobre la base de grabaciones en vídeo de dos intercambios alemán-español; el de Sonia Wehrhahn (1996), una investigación empírica sobre el tratamiento de aspectos interculturales en el tándem empleado para la traducción; el de Ylva Gensen (1997), un estudio sobre la necesidad y adecuación de los materiales para introducir el tándem en clase de lengua alemana, si bien su análisis muestra que muchos de los aprendices obtienen buenos resultados sin el apoyo de los materiales; el de Claudia Biemelt (1998), con especial interés en el fomento del multilingüismo en Suiza y la descripción de proyectos tándem en varios ámbitos tanto educativos como no educativos y con alumnado de edades diversas; el de Oliver Lechlmaier (2000), un estudio de caso acerca de las posibilidades y límites de las tutorías individuales como forma de enseñanza y de aprendizaje de la lengua extranjera; también trata sus diferencias con el tándem; el de Matthias Baumann (2002), que aborda la cuestión de la autonomía con referentes como la pedagogía de Freinet o de Freire, así como el aprendizaje de esta capacidad mediante estrategias y métodos; el de Marion Dauch (2003), que trata el tándem como método alternativo de aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto universitario; el de Margret Bahati Glaß (2004), que discute entre otras cosas si realmente influye y en qué medida la diglosia entre dialectos y habla culta, así como las

diferencias interculturales, en el aprendizaje de la lengua árabe en tándem; Christian Stieler (2005) habla de las implicaciones teóricas y prácticas de la implementación de la autonomía en la clase de lengua extranjera, así como de la metodología tándem; y, por último, el trabajo de Anna-Katharina Elstermann (2007) se centra en la evolución de la metodología tándem desde la década de 1960 hasta la actualidad sobre la base de un proyecto de intercambios a distancia practicados entre el Fachbereich für Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft (FASK) de la Gutenberg-Universität Mainz, Alemania, y la Universidade Estadual Paulista (UNESP) en Assis, Brasil.

Tal y como se pone de manifiesto después de lo expuesto en estas páginas, la principal corriente de estudios en torno a la metodología tándem y al principio de autonomía es la basada en la propia experiencia; si bien poco a poco se está dando un giro cada vez más teórico a la investigación, que se está volviendo menos descriptivo-normativa y más científico-analítica. Algunos ámbitos que todavía están poco abordados científicamente son, entre otros, el principio de reciprocidad o el asesoramiento. Otras cuestiones abiertas a la investigación son la determinación empírica de la evolución del nivel de gradualidad, por ejemplo en un curso intensivo tándem, o la transferencia de la autonomía de un ámbito a otro.

3. Referencias bibliográficas

Appel, Marie Christine: *Tandem Learning by E-mail: Some Basic Issues and a Case Study* (Tesis Doctoral no publicada); Universidad de Dublín, Trinity College, Dublín 1997.

Bechtel, Mark: *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem: eine diskursanalytische Untersuchung* (Tesis Doctoral); Gunter Narr, Tubinga 2003.

Benson, Phil: *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*; Longman, Harlow, Inglaterra et al. 2001.

Brammerts, Helmut / Kleppin, Karin (eds.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*; Stauffenburg, Tubinga 2001.

Canga, Andrés: *E-mail tándem y autonomía en el aprendizaje del inglés en alumnos de diferente capacidad* (Tesis Doctoral); Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, Oviedo 2006.

Consejo de Europa: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*; Consejo de Europa/Instituto Cervantes 2001.

Herfurth, Hans-Erich: *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenerwerbs in Begegnungssituationen. Zur einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem* (Tesis Doctoral); Iudicium, Múnich: 1993.

Holec, Henri: *Autonomy in Foreign Language Learning*; Consejo de Europa, Estrasburgo 1980.

Kötter, Markus: *Tandem learning on the Internet* (Tesis Doctoral); Lang, Frankfurt/M. 2002.

Krashen, Stephen: *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (2ª reimpr.). Pergamon, Oxford/Nueva York et al. 1985.

Little, David *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*; Authentik, Dublín 1991.

Ojanguren, Ana / Blanco, Margarita (coords.) *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*; Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, Oviedo 2006.

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.); Espasa, Madrid 2001.

Sánchez, Mónica: *La autonomía y su aplicación a la Didáctica de Lenguas Extranjeras: posibilidades y límites* (Tesis Doctoral); Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, Oviedo 2006a.

Sánchez, Mónica: Zur Wirkung der Beratung auf die Lernerautonomie in Tandemkursen; en Aldo Mazza / Klaus Civegna (eds.) *Lingue e culture in Tandem – Spracherwerb und interkultureller Austausch*, VIII Congreso Internacional Tandem; Alpha&Beta, Merano 2006b, 149-167.

Sánchez, Mónica: Breve fundamentación histórica de un nuevo concepto de autonomía; en *Tandem Neuigkeiten*, n° 35, enero de 2007(a), 36-41.

Sánchez, Mónica: Die Bedeutung der Gradualität für das Konzept des autonomen Lernes; en *Deutsch als Fremdsprache*, 44 Jg., n° 4 2007(b), 227-232.

Schmelter, Lars: *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem* (Tesis Doctoral); Gunter Narr, Tübinga 2004.

Wolff, Jürgen: Ein kurzer Einblick in die Tandem-Geschichte; en *Tandem* 1991: 7-8.

Tesinas de licenciatura y otros trabajos

Baumann, Matthias: *Deutsch-Tandem und autonomes Lernen* (Tesina de licenciatura); Universidad de Augsburg, Augsburg 2002.

Bechtel, Mark: *Spracharbeit auf Gegenseitigkeit und interkulturelles Lernen in Deutsch-französischen Jugendbegegnungen* (Tesina de licenciatura); Universidad Justus-Liebig, Gießen 1994.

Biemelt, Claudia: *Das Sprachlernmodell „Tandem“ – Auf dem Wege vom Erwerb der ersten Fremdsprache zur Förderung der Mehrsprachigkeit* (Tesina de licenciatura); Universidad Friedrich-Schiller, Jena 1998.

Dauch, Marion: *Alternative Fremdsprachemethode [sic] – TANDEM als Möglichkeit im „akademischen Raum“* (Tesina de licenciatura); Universidad de Bremen, Bremen 2003.

Dill, Carl-Jochen: *Grundlage und Bewertung des Tandem-Konzepts für den Unterricht des Deutschen als FS* (Tesina de licenciatura); Universidad Ludwig-Maximilians, Múnich 1988.

Elstermann, Anna-Katharina: *Vom Präsenztandem der 1960er Jahre zum internetgestützten Teletandem des FASK der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim mit der UNESP in Assis, Brasilien* (Tesina de licenciatura), Universidad de Gutenberg, Mainz 2007.

Espinosa, María Lourdes: *Sprachenlernen im Tandem: „Du hilfst mir lernen, ich helfe dir lernen, und so verstehen wir uns besser“* (Tesina de licenciatura); Universidad de Hamburgo, Hamburgo 1996.

Fleig, Karl-Heinz: *Fremdsprachenerwerb im Tandem. Fallstudie aus dem Erasmus-Studienprogramm. Interkulturelle Pädagogik* (Tesina de licenciatura); Universidad Pedagógica, Friburgo 1996.

Froese, Beate: *Sprachenlernen mit Erwachsenen: Unterricht und Selbststeuerung – Das Tandem-Prinzip* (Tesina de licenciatura); Freie Universität, Berlín 1988.

Gensen, Ylva: *Materialien für den DU durch Laien. Begleitforschung zur Einführung des Tandem-*

Lernens an der Universität Marburg (Tesina de licenciatura); Universidad de Marburgo, Marburgo 1997.

Glaß, Margret Bahati: *Arabisch lernen im Tandem* (Tesina de licenciatura); Universidad de Leipzig, Leipzig 2004.

Ignatowicz, Anna: *Das Erlernen von Fremdsprachen im Tandemunterricht* (Tesina de licenciatura); Universidad de Breslau, Breslau 1995.

Lechlmaier, Oliver: *Möglichkeiten und Grenzen des One-to-one-Tutorium als spezifische Sprachlehr- und -lernform. Eine Fallstudie* (Tesina de licenciatura); Freie Universität, Berlin 2000.

Lüdke, Dagmar y Wildenauer, Doris: *Untersuchung interner Tandemsituationen auf der Basis von Videomaterial zweier deutsch-spanischer (dominikanischer) Sprachpartnerschaften* (Tesina de licenciatura); Universidad Pedagógica, Friburgo 1996.

Salzbrunn, Angela: *Tandemkurse in methodischer Betrachtung* (Tesina de licenciatura); Universidad Justus-Liebig, Gießen 1994.

Schultze, Britta: *Das Tandem-Konzept – Möglichkeiten einer Umsetzung im Fach Französisch der Realschule* (Tesina de licenciatura); Universidad Pedagógica, Friburgo 1996.

Stieler, Christian: *Autonomie im Fremdsprachenunterricht: Theoretische und praxisbezogene Implikationen* (trabajo científico); Universidad de Marburgo, Marburgo 2005.

Wehrhahn, Sonia: *Interkulturelle Aspekte im Übersetzungstandem. Eine empirische Untersuchung zum Sprachenpaar Deutsch-Spanisch im Rahmen des Hildesheimer Studiengangs Fachübersetzer*. Tesina de licenciatura, Universidad de Hildesheim, Hildesheim 1996.

4. Tandem en el mundo / Tandem in der Welt / Tandem worldwide

4.1. Tandem-Tagung 13.+14. November

Tandem-Koordination Freiburg, redigiert von JW

Die Tagung besteht aus

- 1) einem Treffen der TeilnehmerInnen am Tandem-VermittlerInnen-Einführungskurs am 13. November nachmittags (mehr Info über formacio@tandem-f.org)
- 2) der Internationalen Tandem-Party des Studentenwerks am 13. ab 20.30 h
- 3) der Tagung an der Pädagogischen Hochschule am 14.

Die Teilnahme ist kostenlos, Anreise und Unterkunft müssen selbst organisiert werden. Es handelt sich nicht um offizielle 'Internationalen Tandem-Tage', TeilnehmerInnen aus aller Welt sind aber willkommen (und aus Österreich und Russland auch schon angemeldet). Die Tagungssprache ist Deutsch.

Folgende Informationen sind vorläufig, die meisten Programmpunkte derzeit noch angefragt, nicht bestätigt:

Internationale Tandem-Party

Zeit: Einlass 20:00, Beginn 20:30

Charakter: Begegnung und Party, Auftakt der Tandem-Tagung, Information über Tandem

Programm: ca. sechs Blöcke à 20 Minuten:

Eröffnung und Information über Tandem Freiburg (Huneke)

Stefan Pflaum, Gedichte in Lerner Sprache

Carmen am Faden – Marionetten

Geschichtenerzähler aus Indien

John Kangni, Lieder

Beitrag Migrantinnen

Sprecherzieher der PH

Theater auf Französisch

Start der Stipendienkampagne (80 Sprachkurse in Europa und Amerika) von Tandem Fundazioa

Musikgruppe(n)

Tagung

Termin: Die Tagung wird an einem Tag stattfinden (14.11.2008).

Zielgruppe: Lehrkräfte aus Sprachschulen, Schulen und Hochschulen in der Region; daneben evtl. auch ihre LernerInnen

Evtl. Programm für begleitende LernerInnen: Campusführung, Begleitung einer/eines Studierenden während eines Teils des Tages

Programmrahmen der Tagung:

11-12 Tandem: Qualitätskriterien (Eröffnungsvortrag, J. Wolff)

Workshops I (drei bis vier parallele Workshops)

Workshops II (drei bis vier parallele Workshops)

18-18:30 Abschlussplenum

Workshops (vorläufig, Arbeitstitel):

Workshop 1: Tandem für Sprachschulen (Huneke)

Workshop 2: Tandemaktivitäten beim Deutsch-Französischen Jugendwerk (Benyoumoff, Mitarbeiterin DFJW, evtl. Schuler)

Workshop 3: Tandems in Integrationskursen (Decker & zwei Studierende)

Workshop 4: Tandem in Lehrveranstaltungen an der Hochschule (Benyoumoff, Huneke)

Workshop 5: Online- und Präsenzelemente in Tandems (Wolff)

Workshop 6: Beitrag aus dem Fach Englisch

Workshop 7: Interkultur-Tandem mit Jugendlichen (Wurzenrainer)

Genauere Informationen und Anmeldung ab etwa 25.10. auf: www.tandem-freiburg.de

4.2. Intercultural Life: Selbstdarstellung

Application for a license of TANDEM Fundazioa

Institution: Intercultural life - educación activa por un mundo intercultural
Legal status: gemeinnütziger Verein
Tax number: CIF: G18863019

Address: C/ Barrio bajo 16
Postal Code/City/Country: 18328 Trasmulas / Granada / Spain
Telephone: +34 958 518681 Office hours: 10-14
Fax: +34 958 518681
E-Mail: info@intercultural-life.com www: www.intercultural-life.com

Contact person/representative: Katrin Alban E-Mail: katrinalban@intercultural-life.com
Languages - spoken: deutsch, spanisch, englisch, französisch understood: ebenso + katalanisch
Person in charge of tandem intermediation: s.o. E-Mail: s.o.
Languages - spoken: s.o. understood: s.o.

We have read the rights and duties of licensees in the statutes of the TANDEM Fundazioa (www.tandem-f.org/pages/deptan43_bylaws.htm) and accept the obligation to obey them in the event that we get a licence. We have been informed of the current fees in EURO:

<u>Licence</u>	Admission fee for institutions with legal status (/non profit)	500 (200)
	Licence fees, beginning the year after admission (/non profit)	450 (200)

(Tandem Language Partnerships: The fee charged participants may not exceed 35 ECU for up to 3 partners.)

We agree to send members of our institution to the Introductory Course in TANDEM Methods and Organization to be held in from.....to..... at the price of € 130 per school or to study the Self Access Package and resolve the practical case, and get 2 tutoring hours, at the same price. We hereby apply for a licence of the TANDEM Fundazioa.

Place: Date: Signature: Stamp, if available:
if not, at least 2 signatures

Guide to completing a description of your tandem project

1- Foreign-language learning in your area of influence

In Andalusien, speziell Granada, wird dem Spracherwerb in den letzten Jahren mehr Bedeutung gegeben, so dass viele Schüler/innen zusätzlich zum Englischunterricht in der Schule nachmittags eine private Englisch-Sprachschule besuchen. Hier üben sie vor allem das Hörverständnis und das Sprechen, da diese Bereiche in der Schule vernachlässigt werden. Nur wenige Erwachsene beherrschen eine Fremdsprache, außer im touristischen Bereich. Hier besteht eine deutliche Nachfrage nach Englisch- und Deutschkursen.

2- Languages offered in your school

Intercultural life ist keine Sprachschule, sondern ein Verein der sozialen und interkulturellen außerschulischen Bildung. Ein Schwerpunkt unserer Arbeit ist die internationale Jugendarbeit, in deren Rahmen wir verschiedene Aktivitäten zum Spracherwerb anbieten vor allem für folgende Sprachen: spanisch, deutsch, englisch und französisch. Binationale Tandem-Sprachkurse bieten wir im Moment für spanisch-deutsche Gruppen an und in Zukunft auch für spanisch-englische.

We are an association active in the field of non-formal education. With our projects and seminars we want to offer a frame for creative and permanent learning experiences, which allow the individual to develop his abilities of interaction, reflexion and social action.

We want to promote:

- Intercultural learning
- Participation and democratic citizenship
- Tolerance and respect
- Integration of marginal groups (ethnic minorities, migrants, young people with fewer opportunities, persons with a disability etc.)
- Environmental awareness
- Learning of new social and personal abilities

We offer seminars and workshops in schools and centers for vocational training, international projects like youth exchanges, training courses, coaching for youth initiatives and international language courses. Our main topics are intercultural education, conflict transformation, teambuilding, media and environmental education.

3- How to find foreigners

Wir bieten unsere binationalen Tandem-Sprachkurse in Kooperation mit dem Berliner Arbeitskreis für politische Bildung (bapob) e.V. und in Zukunft möglicherweise auch mit anderen Vereinen in Deutschland oder England an. Unsere Partnereinrichtungen sind für die Gewinnung der Teilnehmenden in ihrem Land verantwortlich.

Zusätzlich zu den 1-2-wöchigen Intensivkursen bieten wir auch Sprachkurse vor Ort (Wochenendkurse bzw. extensive Nachmittagskurse) an. Hier werden wir mit der Escuela Montalbán - Tandem in Granada und evtl. anderen Sprachschulen kooperieren, um deutsch- oder englischsprachige Teilnehmende zu gewinnen.

4- How to find native speakers

Spanische Teilnehmende werden wir ebenfalls über die Kooperation mit Sprachschulen gewinnen, sowie über Universitäten, das Internet und unser Netzwerk an ehemaligen Teilnehmenden und Einrichtungen der Jugendbildung und Jugendarbeit.

5- 'Marketing' of the tandem intermediation in your area

Wir vermitteln keine individuellen Tandems.

6- Your expectations from the TANDEM method - what led you to apply for a licence ?

Mitglieder von Intercultural life haben jahrelang beim bapob e.V. in Berlin gearbeitet und dort deutsch-französische Tandemsprachkurse für Jugendliche und Multiplikator/innen der Jugendarbeit angeboten. Diese Methode hat sich als besonders erfolgreich erwiesen, um Sprachbarrieren zu überwinden, Interesse für das Erlernen der jeweiligen Fremdsprache zu wecken oder vertiefen sowie das Hörverständnis und das Sprachvermögen zu verbessern. Diese Aspekte scheinen uns gerade hier in Andalusien besonders wichtig als Ergänzung des schulischen Fremdsprachenunterrichts.

7- Desired geographical area

Mit unseren Angeboten sprechen wir besonders Jugendliche und Erwachsene in der Provinz Granada und darüber hinaus in Andalusien an. Teilnehmen können jedoch auch Personen aus anderen spanischen Regionen.

8- Pre-existing cooperation with members or licensees of the Foundation Council

Wir sind mit Marga Fortmann von der Escuela Montalbán - Tandem in Granada im Gespräch in Bezug auf Kooperationsmöglichkeiten.

9- Other remarks, if desired

4.3. Webhinweis: www.e-tridem.net

Ein multinationales und mehrsprachiges Projekt für Deutsch, Englisch und Spanisch, mit einigen Materialien und Einführung in moodle. Leider funktionierte der Gast-Zugang bei beiden Versuchen nicht.

5. Die TANDEM-Stiftung / TANDEM Fundazioa

5.5. Fernlehrcurs für Tandem-VermittlerInnen

Er umfasst vier Etappen:

- 1- Lektüre des Fernkurses mit Aufgaben
- 2- Klärung der dabei entstandenen Fragen mit dem/r TutorIn per E-Mail
- 3- Besuch eines Praxiszentrums
- 4- Verfassen einer Fallstudie, Besprechung im Workshop am 13.11. oder 14.11. (noch zu entscheiden) in Freiburg oder per E-Mail und Chat / Telefonat mit dem/r TutorIn

Um die Bescheinigung als 'Tandem-VermittlerIn' zu bekommen, müssen alle vier Etappen durchlaufen werden.

Der Fernkurs (1) enthält:

- Theoretische Einführung: "Interkulturelle Kommunikation als Organisationsprinzip" + "Von der wirklichkeitsnahen Organisation des Unterrichts zur lernfördernden Organisation der realen Kommunikation-TANDEM Kurse"
- Geschichte von Tandem: "Ein kurzer Einblick in die Tandem-Geschichte"
- Einzeltandemvermittlung 'Standard' und 'Cocktail' +
- Tandemkurs: "Das Modell 'TANDEM' und die interkulturelle Kommunikation in

multinationalen Sprachschulen"

- Sonderformen: "Ein TANDEM für jede Gelegenheit? Sprachlernen in verschiedenen Begegnungssituationen"
- Fachtandem: "Fachtandem-Sprachenaustausch nach Mass?"
- Interkultur-TANDEM: "Tandem Deutsch-International: "Wir sind die UNO von Wiesbaden"
- Überblick zum "Babylonia-Tandem"
- Material: "Materialschlacht bei TANDEM?"
- TANDEM-Stiftung: Angebote und Struktur

(etwa 70 Seiten, deutsch, überwiegend in elektronischer Form)

Der Besuch beim Praxiszentrum (3) findet bei einer Tandem-Einrichtung im eigenen Land statt. Er umfasst ein Vorgespräch von etwa einer Stunde, Hospitation bei der Vermittlung mehrerer Tandem-Paare und ein Auswertungsgespräch von etwa einer Stunde, möglichst am selben Tag.

Die Fallstudie (4) besteht in der Anwendung des Gelernten auf die eigene Situation. Sie wird normalerweise per E-Mail korrigiert, ungelöste Zweifel dann mit dem/r TutorIn im Chat oder Skype besprochen.

(3) und (4) können 2008 durch die Teilnahme an der Tandem-Tagung der Unis/PHs am 13./14. November in Freiburg durchgeführt werden. Die bis zum 9.11. eingeschickten Fallstudien werden auf einem Treffen am Nachmittag des 13.11. besprochen, die sonstigen Veranstaltungen der Tagung sind dem Besuch in einem Praxiszentrum gleichwertig.

Die Anmeldung in Freiburg ist hiervon unabhängig, Info ab Ende Oktober auf www.tandem-freiburg.de.

Preise 2008 in €	Normalpreis	Mitglieder + Lizenzinhaber
A- Fernkurs nur zur Lektüre	35	Kostenloser Download
B- Fernkurs + Fragenbeantwortung	100	90
Besuch im Praxiszentrum	Tandem-Tagung Freiburg kostenlos, sonst je nach P-Zentrum (etwa 200)	Tandem-Tagung Freiburg kostenlos, sonst je nach P-Zentrum (etwa 200)
C- Korrektur der Fallstudie, Telefonat/Chat mit TutorIn	Treffen in Freiburg kostenlos, sonst 90	Treffen in Freiburg kostenlos, sonst 81

Beispiel:

BC mit Besuch in Freiburg: 100 €

BC mit Besuch in Praxiszentrum: 190 € plus Praxiszentrum

Bestellschein

Hiermit bestelle ich das Selbstlernprogramm zur Einführung in TANDEM als Methode und Organisation,

in der Variante (siehe Tabelle oben, bitte genau angeben !):

- A
- B
- BC+Freiburg-Tagung
- BC+Praxiszentrum

Ich habe ___ € (Bankkosten zu meinen Lasten) auf das Konto

Tandem Fundazioa

Konto 3035.0060.46.060.0.70654.0 in Caja Laboral, E-Donostia/San Sebastián,
IBAN ES12 3035 0060 4606 0070 6540

überwiesen. Eine Kopie des Zahlungsbelegs lege ich bei

ODER

ich lege einen Scheck über ___ € auf 'Tandem Fundazioa' bei
Schecknummer:

Ich habe die obige Beschreibung des Inhalts des Programms gelesen, und mir ist klar, dass die darin enthaltenen Methoden und Materialien nur für meine eigene Fortbildung bestimmt sind.

Der Fortbildungskurs allein gibt meiner Einrichtung oder mir kein Recht, die Marke Tandem[®] zu verwenden.

Nachname:

Vorname:

Beruf:

Adresse:

Postleitzahl:

Stadt:

Land:

Telefon:

Fax:

E-mail:

Institution:

Datum:

Unterschrift:

Möglichst umgehend an:

Tandem Fundazioa,
E-Mail: formacio@tandem-f.org
Fax 0034 - 943 322 062
POB 864
E-20080 Donostia/ San Sebastián

5.2. Das Letzte

Tandem & CSU

„Stern“ nach den Landtagswahlen in Bayern:

Das CSU-Tandem gerät ins Schlingern

Kein Wunder, ohne Einführungskurs ins Tandem-Fahren ... *(gefunden vom TI-Koordinator).*

Fussnoten zum Artikel von Maurizio Rosanelli siehe nächste Seite.

ⁱ La **Conferenza dei Presidi delle Facoltà di Lingue e Letterature Straniere**, allargata ai Presidenti dei Corsi di Studio in Lingue presso le Facoltà di Lettere e Filosofia, riunita a Bologna il 15 marzo 2008 richiama l'attenzione del Paese e delle forze politiche che si propongono di guidarlo sulle seguenti considerazioni riguardanti l'**EMERGENZA LINGUE STRANIERE** in Italia:

* L'Italia figura costantemente agli **ultimi posti tra i Paesi europei** quanto a competenza reale nelle lingue straniere da parte dei propri cittadini. Ciò è avvertito dalle rilevazioni internazionali come dalla percezione diffusa di chiunque si muova a livello di contatti internazionali.

* Si ritiene da parte di molti che la competenza comunicativa internazionale si possa esaurire con una **rudimentale o mediocre conoscenza di un inglese basilare**, per di più sovente remoto da una scorrevolezza e da pronuncia accettabili.

* L'Italia ha di fatto largamente disatteso le indicazioni della Comunità sulla necessità di prevedere nell'insegnamento scolastico **almeno due lingue comunitarie oltre all'italiano**. L'inserimento di una lingua straniera alle elementari si è di fatto attuato (laddove ciò sia avvenuto) con quasi totale esclusivismo come insegnamento dell'inglese. In ogni caso i risultati di apprendimento anche di questo **monolinguisimo** di fatto sono generalmente assai bassi e spesso quasi inesistenti.

* Gli insegnanti di lingue straniere del sistema scolastico italiano hanno occasionalmente forme di aggiornamento didattico/metodologico ma scarsi o nulli incentivi ad un rinnovamento e/o approfondimento della **pratica linguistica** professionalmente indispensabile (le lingue si dimenticano, ove non praticate).

* In numerose facoltà universitarie si ignora l'apprendimento di lingue straniere, di norma ridotto ad una insignificante **prova di idoneità**, e comunque limitato nella stragrande maggioranza dei casi al solo inglese. In tal modo si creano futuri quadri professionali impossibilitati ad una comunicazione efficiente/efficace su piano internazionale.

* La legislazione universitaria italiana non ha saputo affrontare un quadro giuridico attendibile ed accettabile riguarda al **personale di madrelingua (lettori e/o CEL)**, ignorando di fatto il carattere indispensabile del loro apporto nel processo di apprendimento/insegnamento delle lingue straniere.

Tutto ciò configura una vera **EMERGENZA LINGUE STRANIERE** nel Paese, di cui il mondo politico (ma anche quello dei media e conseguentemente l'opinione pubblica) appare non volersi o non sapersi rendere conto, perpetuando una condizione di minorità del Paese nel quadro del mondo globalizzato in cui viviamo.

La Conferenza dei Presidi delle Facoltà di Lingue e Letterature Straniere chiede ai responsabili delle forze politiche di prendere posizione rispetto a questo enorme problema assumendo concreti impegni in merito alla sua risoluzione e si propone di organizzare una giornata di riflessione e di proposte operative in merito ai problemi qui sollevati sollecitando una concreta partecipazione all'iniziativa di chi avrà la responsabilità politica della guida del Paese e una adeguata assunzione di responsabilità.

ⁱⁱ Il termine di paragone era costituito da registrazioni effettuate durante lezioni di tedesco, in piccoli gruppi, in alcune scuole di lingua a Berlino, cfr. Rost, 1989 e Rost-Roth 1993.

ⁱⁱⁱ Sui Critical Incidents cfr. anche Heringer (2007:213-235), più in generale (Hinnenkamp 2000a) e, per il richiamo ad Hofstede, nell'approccio alla comunicazione interculturale Balboni (1999).

^{iv} Per ironia della sorte, le due pagine che il *Corriere della Sera* (9 ottobre 2007) ha dedicato a tale notizia, erano corredate da una vistosa pubblicità di voli aerei a prezzi irrisori contrassegnati dallo slogan "via da casa!". Nel testo pubblicitario compariva anche una foto dell'allora Ministro italiano dell'Economia (Padoa Schioppa), cui era attribuita (con una nuvoletta) la seguente frase: "Finalmente ci libereremo dei bamboccioni!".

Quale elemento di paragone si presta anche una scena tratta da film "la vita è bella" in cui Roberto Benigni "traduce", dal tedesco all'italiano, al suo piccolo figlio, le regole vigenti nel campo di concentramento in cui si trovano. Ma anche qualche scena dell'episodio "Isole" del film di Nanni Moretti "Caro Diario" può offrire spunti interessanti.

^v Per una divertente scorribanda, in gran parte concentrata sul lessico tedesco e italiano, nell'ambiente in cui l'università di Bolzano è inserita cfr. Mazza (2007).

^{vi} Questo vale del resto anche per un precedente studio di Banelli, basato su un corpus più limitato, che si occupa delle riparazioni e della dimensione metalinguistica nelle interazioni in Tandem da cui emerge tra l'altro anche l'importanza della dimensione lessicale (cfr. Banelli 2002)

^{vii} Nel già citato corpus Tandem di Martina Rost-Roth l'unico esempio di Code Switching considerato riguarda proprio una L3. Tale elemento potrebbe essere indice di una strategia di avvicinamento, non di fusione, attraverso la convergenza su una lingua affine alla L2, nel caso specifico il francese, da parte di una parlante germanofona, con

un interlocutore di madrelingua italiana, per risolvere, interlinguisticamente, una lacuna lessicale.