

**TAREAS COLABORATIVAS FUERA DEL AULA, A
TRAVÉS DE LAS TICS.
INTERACCIÓN NATIVO/NO-NATIVO EN EL
APRENDIZAJE DE LENGUAS PARA LA TRADUCCIÓN**

Stefania Chiapello¹, Carmen González Royo²,
Consuelo Pascual Escagedo³

¹*Depto. Filologías Integradas. Universitat d'Alacant*

²*Depto. Traducción e Interpretación. Universitat d'Alacant*

³Depto. Lengua Española.

Università S. Orsola Benincasa de Nápoles

RESUMEN

Presentamos la experiencia puesta en marcha durante el curso 2009-2010 por docentes de italiano y español respectivamente de la Universidad de Alicante y la Università degli Studi Suor Orsola Benincasa de Nápoles. Se trata de un proyecto de *Teletándem* orientado a facilitar el aprendizaje colaborativo entre estudiantes de la licenciatura de “Traducción e Interpretación” y “Lingue e Letterature Straniere”.

En el proyecto se integran las TICs, de forma sencilla, en el aprendizaje de lenguas para la traducción: se activan un programa de chat/videoconferencia combinado con otro que permite grabar las conversaciones producidas en cada encuentro para su posterior revisión y análisis. La finalidad, claramente didáctica, está dirigida a desarrollar en los alumnos las capacidades de gestión autónoma y producción oral de la lengua extranjera “en tiempo real”, de forma amena, con interlocutores coetáneos que comparten estudios. Hablante y oyente asumen alternativamente los roles de nativo/no-nativo en conversaciones en lengua materna y extranjera.

Desde el punto de vista logístico, los instrumentos informáticos no implican coste añadido alguno para los usuarios, la propuesta explota la familiaridad para los estudiantes de los recursos y la libertad que ofrecen la elección del espacio y la fijación de horarios para realizar las prácticas, libremente acordados por cada pareja participante.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo, Corpus interlengua, Interacción oral, *Teletándem*

INTRODUCCIÓN

Presentamos una experiencia de *Teletándem* que está teniendo lugar en un contexto académico orientada fundamentalmente a facilitar el aprendizaje colaborativo entre estudiantes universitarios. El proyecto, aún en fase de adaptación definitiva a las exigencias de los usuarios, se ha puesto en marcha durante el curso 2009-2010 a cargo de docentes adscritas a los departamentos de Traducción e Interpretación y de Filologías Integradas (Área de Filología Italiana) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante y del departamento de Lengua Española de la Facoltà di Lingue e Culture Moderne de la Università S. Orsola Benincasa de Nápoles. En ambos centros se imparten cursos de italiano y español lengua extranjera (ILE/ ELE), respectivamente, en el marco de las licenciaturas de “Traducción e Interpretación” y “Lenguas Modernas”, con el objetivo final de capacitar a los alumnos como usuarios competentes de la lengua meta en un nivel oral y escrito que se sitúa en un B2, en el caso del italiano, y en un C1/C2 para el español.

Los planteamientos docentes aplican postulados centrados en el discente (Nunan, 1988a, 1988b) que toman como punto de partida tareas que requieren colaboración e intentan que el desarrollo de los contenidos curriculares de las asignaturas cumplan los requisitos básicos de las tareas colaborativas (Ellis: 2003): ser un plan de trabajo; estar centradas en el significado; hacer un uso real de la lengua; integrar destrezas; activar procesos cognitivos y, por último, ofrecer un producto final comunicativo.

Frente a estos propósitos, sin embargo, en un contexto académico como el nuestro, las posibilidades de interacción en lengua meta quedan reducidas a formatos de profesor/no nativo o no nativo/no nativo, con el aula como único entorno de interacción. Este panorama muestra, por tanto, limitaciones importantes a la hora de ampliar las estrategias de enseñanza/aprendizaje que detallaremos más adelante.

Las TICs se integran en el proyecto como una herramienta útil e indispensable que permite a los discentes interactuar a distancia, de forma sencilla, accesible y autónoma.

MARCO TEÓRICO: JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

La conversación natural y adecuada a la situación con nativos supone uno de los escollos que mayor grado de dificultad presentan al hablante no nativo, así como, del mismo modo, preparar al alumno en esta destreza enfrenta, a su vez, al docente con numerosos obstáculos difíciles de salvar (Zorzi, 2001). Por su parte, a este respecto García (2004:106) precisa que, en la didáctica de la conversación en el aula de lengua extranjera, sería deseable “la combinación equilibrada de un enfoque indirecto, donde el foco reside en proporcionar al estudiante oportunidades para hablar, y un enfoque directo, centrado en la enseñanza explícita de lo que constituye el comportamiento conversacional del hablante nativo”.

Nos remitimos a las líneas directrices dadas por Schön (1983) cuando se refiere al concepto de la “reflexión en el curso de la acción” como síntesis sobre la que se sustenta la propuesta. Su teoría, no exenta de críticas, puede entenderse como uno de los pilares del proyecto denominado Tandem, en el que se propicia el encuentro de A y B que intercambian las respectivas competencias desempeñando un papel didáctico/profesional de modo completamente espontáneo. Obviamente dirigiremos su aplicación casi natural al mundo académico y sobre todo al terreno de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras de forma específica. A este respecto sugerimos el artículo de Vassallo (2006) en el que se presenta de forma clara un intercambio colaborativo en la temática concreta que nos ocupa. Apuntamos asimismo a los interesados en el tema el enlace http://www.tandemcity.info/general/en_history.htm a partir del que se consigue una orientación para operar y obtener información actualizada.

El desarrollo de la competencia comunicativa activa de los discentes constituye uno de los objetivos específicos en el currículo de la didáctica de la lengua para la traducción ya desde el primer ciclo, compartido también por el de los estudios actuales de lenguas modernas. En este sentido, la comprensión y la expresión orales así como la interacción son tal vez las destrezas que, en ámbito académico, encuentran mayores dificultades para su ejercitación con visos de autenticidad y espontaneidad por parte de los discentes, en gran medida por la incapacidad de comprender y producir actos de habla en situación natural. En el caso de los futuros traductores, además, la activación de la capacidad de “intérpretes” de un texto, de receptores y emisores, a su vez, del mismo adquiere una importancia mayor. De ello se deriva que, como recordaba Hurtado (Hurtado, 1999), dado que el acto traductor implica un análisis de todos los elementos internos y externos del texto y, en esa operación textual, se da un proceso complejo en el

que es imprescindible valorar todas las opciones en función del resultado final, los conocimientos lingüísticos en las lenguas de partida y llegada deben verse respaldados por conocimientos pertenecientes al ámbito cultural. La competencia comunicativa, por tanto, debería integrarse en las competencias cultural y traductora.

A partir de nuestra experiencia docente podemos acordar que el aula no reúne las condiciones óptimas que la capaciten para resolver satisfactoriamente este género de cuestiones, como ya hemos anticipado. Esta es, entre otras, la razón por la que el docente propone una nutrida batería de actividades fuera del aula que se incluyen en el currículum como parte indisoluble de éste para completar el trabajo en clase en los estudios de carácter lingüístico y que además constituye un porcentaje muy elevado del tiempo total dedicado a la preparación de la materia. Nuestra propuesta de *Teletándem* se engloba, más concretamente, dentro de las actividades de autoaprendizaje, con la vertiente específica de trabajo colaborativo. En esta práctica se abre el espacio a la autonomía individual, ya incluso desde el momento que su realización es voluntaria en principio, y a la gestión del procedimiento por las propias parejas formadas. Estas parejas, nativo/no-nativo, que se deciden al azar entre desconocidos, tienen a su disposición unas directrices establecidas por el docente que sugieren un modo de hacer – que los aprendices no están obligados a respetar al pie de la letra-. Se pretende activar posturas sociales dirigidas a la cooperación entre los miembros que interactúan en el aprendizaje y que se concluirá con la valoración crítica de los procesos y la participación de cada uno de los interlocutores.

En el caso que nos atañe no es posible dejar de lado la problemática de las lenguas afines que subsiste intrínsecamente en la mayor parte de las fases de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde el punto de vista del proceso traductor, de manera particular, pero también del lingüístico, la relación italiano y español o catalán (lenguas maternas de los discentes) nos induce a establecer paralelismos y divergencias en todos los planos lingüísticos con la clara finalidad de restablecer los trazos propios de cada una de las lenguas implicadas, en todos los niveles de aproximación a las lenguas. La discusión técnica sobre lengua entre aprendices nos parecía un método para sensibilizarlos en este aspecto del aprendizaje que implica un análisis reflexivo o intuitivo desde sus propias dificultades, desde todas las perspectivas posibles: pragmática, textual, gramatical, etc. El diseño curricular en vigor en las Facultades de Traducción e Interpretación concentran la enseñanza de las lenguas D sólo en el primer ciclo, se corrobora asimismo la ausencia de materias de apoyo y, en muchos aspectos, la competencia lingüística, pragmática y comunicativa reales de los estudiantes no les

permite abordar el incremento de interferencias en las etapas intermedias dada la proximidad del italiano y el español lo que favorece la fosilización de errores en nivel avanzado, especialmente si en las etapas básicas e intermedias la capacidad de comprensión, no exenta de errores, se ve altamente facilitada frente a la incipiente producción o a la limitada capacidad creativa y expresiva del discente (Calvi, 1995).

Al hilo de cuanto acabamos de decir y atendiendo a estudios contrastivos de enfoques muy diversos, el análisis contrastivo está considerado un elemento angular de profundización en la adquisición de lenguas tan próximas como el italiano y el español. El análisis contrastivo, en todas sus vertientes, constituye el nexo inevitable de unión en el estudio de la lengua extranjera entre la adquisición de la competencia comunicativa y el objetivo meta que es el desarrollo de las competencias comunicativa y, en el futuro, traductora. La reflexión contrastiva implica, además de una relación interlingüística, otra intralingüística que concierne a cada una de las lenguas en contraste.

PROYECTO *TELETÁNDEM*

En este contexto y, en parte, para remediar las carencias que destacábamos, en diciembre de 2009, diseñamos un proyecto de colaboración que diera respuesta a los objetivos buscados y creara, dentro de lo posible, una situación de inmersión en las lenguas meta a través de interacciones entre parejas de aprendices españoles e italianos, nativo/no-nativo, integrando en la propuesta la oferta gratuita de las nuevas tecnologías e internet. Aprovechamos un convenio preexistente entre nuestras dos universidades, circunscrito entonces al ámbito de los másteres de la Universidad de Alicante y utilizado únicamente para intercambios de prácticum de los masterandos. Sin abundar en las circunstancias y después de entrar en relación con los responsables de dicho convenio, vimos la posibilidad de ampliarlo también a esta iniciativa y marcamos las etapas y los tiempos para llevarla a cabo.

a) El proceso

La presentación y primera toma de contacto se realizó mediante una videoconferencia en el aula que permitió acercar a los componentes de ambos grupos y, a la vez, mostrar las herramientas básicas para el desarrollo de la actividad de forma organizada y sintética. A pesar de leves contratiempos técnicos no se vio obstaculizado nuestro propósito que era activar la comunicación. Nos presentamos, los alumnos intercambiaron sus primeras palabras, expusimos las instrucciones generales que, a título orientativo, tenían que seguir

y resolvimos dudas surgidas en el momento. En principio, manifestaron algunas objeciones acerca de la necesidad de grabar sus conversaciones pero al final dieron su aprobación, dado que ello significaba la muestra del trabajo realizado.

Básicamente pasamos a enumerar a los participantes los elementos fundamentales de los que hay que dotarse con vistas a preparar el entorno virtual para enfrentarse al proyecto. Resolvimos limitarnos a los imprescindibles:

- Ordenador conectado a Internet con micrófonos y auriculares y webcam que, aunque no es necesaria, sí es recomendable.
- Programa de comunicación con descarga libre. Hemos elegido *Skype* por sus características y difusión entre los estudiantes ya que permite la videoconferencia además del envío de textos escritos, archivos adjuntos e imágenes.
- Programa de grabación de voz, igualmente gratuito, como el *Pamela for Skype*.
- Creación de parejas de alumnos, cada uno nativo de una lengua, para iniciar una relación colaborativa donde el aprendizaje es “casi” del todo autónomo puesto que está presente el apoyo de la competencia del interlocutor que interviene si es necesario, mejorando así la competencia lingüística del compañero -y tal vez la propia- improvisando un rápido análisis contrastivo.

El tiempo máximo recomendado para la sesión audio grabada es de 30': 15' para la conversación en español y otros 15' para el italiano. Cada interlocutor asume, de forma alterna, el papel de nativo y el de no-nativo en cada una de las dos fases de la práctica. Este hecho les permite atenuar actitudes incómodas que pudiera generar hablar únicamente en un idioma no propio y sacar así el mayor provecho del *Tándem*. Como es evidente, las posibilidades que ofrece el ejercicio tanto para aumentar el *input* de los estudiantes (comprensión auditiva) como el *output* (producción oral) son múltiples y variadas, sin olvidar que son los propios estudiantes los que controlan esta variable.

Como última intervención en ese primer encuentro, sugerimos a los alumnos algunos temas para entablar conversación en la fase inicial, temiendo que, al no conocerse, se sintieran inhibidos. Recordamos estrategias comunicativas con las que ya están muy familiarizados relativas a primeros encuentros para agilizar una comunicación más fluida desde el punto de vista lingüístico, como presentarse, describirse físicamente, hablar del propio carácter, el entorno familiar, hablar de su facultad y de sus estudios, gustos y preferencias, etc. Habría que señalar que, tras haber escuchado las grabaciones, hemos constatado que los interlocutores han reconducido su conversación hacia temáticas que les interesaban personalmente ya desde los primeros contactos.

La regla base de cada encuentro era el empleo de las dos lenguas de forma convenida, no al azar; así pues la conversación se desarrollaba durante la primera parte en un idioma y durante la segunda en otro. Esto ha servido, como se ha adelantado, para que el alumno desempeñara en cada encuentro un doble papel y se sintiera libre de equivocarse para posteriormente asimilar las correcciones gracias a su interlocutor/profesor. Y, en todo caso, con correcciones de contenido y no de forma (Arno Giovannini, 1996).

Por último, semanalmente comentamos con nuestros alumnos en clase el estado de la cuestión, compartiendo y valorando las dificultades, los éxitos y los fracasos parciales de las varias sesiones. La actividad finaliza con un cuestionario a los informantes con vistas a llevar a cabo una valoración global de la experiencia.

b) Los resultados

Si bien el objetivo primordial era fomentar la práctica de la expresión e interacción oral espontánea en parejas de nativo-no nativo, de lenguas maternas español e italiano, la entrega de las grabaciones nos ha procurado un corpus oral de interlengua, por ahora muy reducido, pero que sin embargo ya permite contar con un archivo oral sistematizado, representativo de dos poblaciones (paralelas, semejantes en su preparación, intereses, estudios, edad nativos españoles e italianos) y tener acceso a material de lengua oral sobre el que se puedan realizar análisis en diferentes niveles lingüísticos (fonético, fonológico, morfológico, lexicográfico, sintáctico, pragmático y discursivo) u otros. En el anexo I facilitamos la ficha que acota las variables del corpus, a partir del contexto en el discurso hablado, de las funciones comunicativas y las variables sociolingüísticas de los informantes.

No hay espacio aquí para ahondar en cuestiones lingüísticas pero sí reproducimos en el anexo II la transcripción de un fragmento breve que, a modo de ejemplo, muestra aspectos reseñables que pueden dar origen a análisis sobre cuestiones relativas a la interlengua como la negociación de la forma, ante problemas de comprensión (negociación del significado), negociación en la resolución de problemas de producción, el discurrir de la interacción (funciones comunicativas, solapamientos, cambios de tema, etc.), negociación de aspectos interculturales, etc. por mencionar algunas líneas de interés.

Como colofón a estos meses de trabajo, las docentes han preparado una encuesta que, a modo de autoevaluación y como refuerzo de la autonomía, solicita en sus ítems información acerca del proceso de realización de la práctica, sus objetivos personales, el

producto obtenido, los conocimientos adquiridos así como impresiones o sugerencias sobre el trabajo desarrollado. El objetivo del cuestionario es doble ya que, si por un lado, se pretende la reflexión individual sobre la actividad, por otro, se espera obtener detalles que puedan mejorar la propuesta en el futuro.

Por otro lado, creemos imprescindible destacar que, puesto que en el momento de concluir la redacción de esta contribución, no hemos recibido más que un pequeño porcentaje de respuestas, consideraremos los datos obtenidos como un muestreo más cualitativo que cuantitativo ya que, además, las opiniones expresadas por los diferentes sujetos son coincidentes en gran medida. En los párrafos que siguen resumimos brevemente las opiniones formuladas por los estudiantes.

Los informantes afirman haber entendido y utilizado las indicaciones sugeridas por las docentes para poner en marcha la experiencia. Señalan casi unánimemente que, dado que se trata de un intercambio oral en tiempo real, una de las dificultades más frecuentes ha sido la coincidencia temporal para poder contactar, pues las diferencias de horarios habituales en los dos países ha agravado una cuestión logística.

La experiencia se planteó a los estudiantes con posterioridad a todo el proceso de preparación y acuerdos para diseñar el trabajo llevado a cabo por parte de las docentes así que se dio comienzo efectivo al proyecto iniciado ya el segundo cuatrimestre. Esto ha provocado que, este primer año, no hayan tenido demasiado tiempo a disposición y, en general, cada pareja ha podido interactuar una media de dos horas con la correspondiente grabación. El 100% de los aprendices que han conseguido grabar y entregar su trabajo declaran que su participación, a pesar de no haber sido muy intensa, les ha aportado resultados altamente satisfactorios.

En las encuestas recogidas, los participantes manifiestan que sus objetivos, antes del comienzo de la actividad, eran, por orden de preferencia, el contacto con nativos y la realización de prácticas en su lengua extranjera, de forma específica la conversación y la comprensión/expresión oral; en segundo lugar, el hecho de participar en una actividad propuesta por los docentes; y a continuación, a distancia, añaden el hecho de colaborar por mera curiosidad u otros objetivos entre los que citan el interés por el vocabulario, el registro, la aproximación a la cultura o la colaboración en la clase de ILE/ ELE. Al finalizar los dos meses de trabajo, según se afirma en las encuestas, los objetivos iniciales previstos se han visto cumplidos. No obstante, aun sin que figurase entre sus objetivos de partida, en algún caso, se manifiesta que la relación personal se ha afianzado y

prorrogarán los contactos más allá del proyecto actual con un intercambio en persona en España e Italia ya en este periodo de vacaciones de verano.

El material producido ha sido grabado sólo parcialmente para entregarlo como material práctico a su profesora. Igualmente todos los participantes han escuchado al menos en una ocasión el contenido de sus grabaciones.

Las encuestas ponen también de manifiesto que los discentes reconocen las destrezas y estrategias que han activado a lo largo de la interacción con sus interlocutores: básicamente comprensión y expresión orales, pero también han revisado temas de carácter gramatical, de uso o cultural. Aportan, en general, un listado con los contenidos concretos que han desarrollado, de particular interés para ellos mismos y para las docentes. El hecho de solicitar ayuda o corrección al nativo o que éste la ofrezca espontáneamente les ha facilitado la tarea de revisar algún aspecto especialmente complejo para el no nativo y la conversación ha fluido de forma muy aceptable para ambos.

Un porcentaje importante de participantes reconoce que, aun sin conseguir expresarse cómodamente, comprender o incluso comunicar en la lengua extranjera al principio, las estrategias comunicativas son las que priman y se recurre tanto a su lengua materna como a la capacidad del interlocutor para conseguir hacerse entender. La situación experimentó una mejoría visible, en opinión de los propios discentes, en fases más avanzadas.

Por lo que a las sugerencias personales para perfeccionar la propuesta se refiere las respuestas en las encuestas han sido más bien parcas, en contraste con el entusiasmo que manifiestan acerca de la actividad tal y como han sido capaces de realizarla por lo que podemos afirmar que los ha motivado sin ningún género de dudas.

CONCLUSIONES

A través del proyecto *Teletándem* se ha conseguido desarrollar la multiplicidad metodológica pretendida por las docentes en los cursos de lengua extranjera de la Universidad de Alicante (Área de Lengua Italiana) y la Universidad S. Orsola de Benincasa en Nápoles (Área de Lengua Española) que tiene como objetivo principal reservar un espacio más amplio tanto a la comprensión auditiva como a la producción oral, cognitiva y social, sin que pueda obviarse que la actividad ha facilitado la colaboración, actualmente en curso, entre universitarios alicantinos y napolitanos. De esta manera, las clases magistrales y las ejercitaciones de aula se han complementado con un tipo de autoaprendizaje guiado y colaborativo fuera del contexto académico habitual, que

va a formar parte de las TICS, como lo son las propuestas disponibles en el laboratorio multimedia, el campus virtual, los blogs didácticos, la plataforma on line, etc. con que ya cuentan nuestros alumnos desde hace unos años. En este sentido, es evidente que el objetivo de estas actividades se focaliza en la adquisición y activación de las estrategias de enseñanza/aprendizaje lingüístico y no en los instrumentos informáticos a su alcance.

Los aprendices, por su parte, han puesto en marcha, además de las sugerencias iniciales en la presentación de la actividad, todas las estrategias útiles necesarias para alcanzar la comunicación con el interlocutor; se han adentrado en la discusión técnica sobre lengua extranjera entre nativos y no nativos que, si ya en un primer momento nos parecía un método para sensibilizarlos en este campo del aprendizaje, ha quedado demostrado el interés despertado en los discentes que se han implicado en un análisis reflexivo o intuitivo desde sus propias dificultades, desde todas las perspectivas posibles: pragmática, textual, gramatical, etc.; por último, señalaremos que, a partir de la revisión del material producido, se profundiza en la reflexión sobre la propia actuación y se estimula la "autoretroalimentación", incluso con gran inmediatez con respecto a la producción en tiempo real. En cuanto al desarrollo de la autonomía también los resultados de las encuestas avalan un saldo positivo dado que todos los participantes han realizado su tarea de forma voluntaria, activa, personalizada y satisfactoria, dejando patente en las encuestas entregadas el interés con que han realizado la práctica.

Añadiremos para concluir un comentario breve acerca de la recopilación del corpus de interlengua italiano/español que, aunque todavía está lejos de reunir las condiciones de estandarización de los datos suficientes para ofrecer datos longitudinales con diferentes niveles de dominio lingüístico en ILE y en ELE, está claro que supone ya un punto de partida para la creación de un banco de datos de material oral producido por aprendices de manera no dirigida. Las perspectivas iniciales del proyecto se han visto ampliadas positivamente en esta nueva línea.

BIBLIOGRAFÍA

- Arno, G. (1996), *Profesor en acción (Vol. 3)* Madrid: Plaza Edición: Cap. III, 47-72.
- Bernardini, S. (2000): *Competence, Capacity, Corpora. A Study in corpus-aided language learning*, Bologna: CLUEB.
- Calvi M.V., San Vicente F. (eds.) (2003): *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías*. Viareggio: Baroni.
- Calvi, M.V. (1995): *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*. Milano: Guerini.

- Calvi, M.V. (2002): *Lingüística contrastiva de español e italiano*. [disponible en www.ledonline.it].
- Cenoz, J., Valencia, J. F. (eds.) (1996): *La competencia pragmática: Elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Cenoz, J.: *El concepto de Competencia Comunicativa*, en Vademécum para la formación de profesores. 1.^a reimpresión 2008. Madrid: SGEL, 449-462.
- Collins, Allan (1997): *El potencial de las tecnologías de la información para la educación*, en C. Vizcarro y J. León (eds) *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Pirámide, 29-51.
- Dam, L. ed. 2001. *Learner autonomy: new insights*, AILA Review 15.
- Ellis R. (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, OUP.
- Feria Rodríguez, A. (1990): *La comprensión oral: enfoques, aspectos prácticos, y estrategias*, en Guerrini, M., Peña, P. (eds.), pp. 64-83 Guerrini, M., Peña, P., (1990): *Didáctica de las segundas lenguas: Estrategias y recursos básicos*, Madrid: Anaya.
- García, M. (2004): *La conversación en clase: una propuesta de enseñanza del discurso conversacional para el aula de ELE* en *Glosas Didácticas*, 12, [disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doces/GD12/07garcia.pdf>].
- Gavioli, L. (1998): *Corpora, concordanze e autonomia dello studente*, en Accietto, T. y Zorzi, D. (eds.), 31-50. Accietto, T. y D. Zorzi (eds.) (1998). *Nuove tecnologie e didattica delle lingue*. Bologna: CLUEB.
- Hurtado Albir, A. (ed.) (1999): *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- MCER en español. Versión en línea del MCER en español. [disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>]
- Matte Bon, F. (2004): *Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia*. RedELE. 0 [disponible en www.formespa.rediris.es/revista].
- Nunan D. (1988a): *Syllabus design*, Oxford, Oxford University Press.
- Nunan D. (1988b): *The Learned-Centred Curriculum. A Study in Second Language Teaching*, Cambridge University Press
- Nunan D. (2004): "Nine Steps to Learner Autonomy". *Plenary Speech*, Shantou University, China, 13 March
- Plan curricular del Instituto Cervantes. Instituto Cervantes (2008): Madrid: Biblioteca Nueva

- Pinilla Gómez R., *La expresión oral*, en Vademécum para la formación de profesores. 1.^a reimpresión 2008.. Madrid: SGEL, 879-895
- Ruipérez García G. *La enseñanza de lenguas asistida por ordenador*, en Vademécum para la formación de profesores. 1.^a reimpresión 2008. Madrid: SGEL, 1045-1057.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. (1996): Aspectos pragmáticos de la negociación del significado, en Cenoz, J. y Valencia, J.F. (eds.). *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Schön, Donald A.(1983): *The Reflexive Practitioner*. New York: Basic Books.
- Vassallo Maria Luisa (2006): Tandem come tirocinio: la *riflessione nel corso dell'azione* in un tandem in presenza italiano-portoghese. Revista de italianística XII, São Paulo, 65-114.
- Zorzi, D. (2001): *Imparare a parlare in italiano: note pedagogiche* en *La formazione dei dirigenti scolastici italiani all'estero: imparare a parlare in italiano*. Turín: IRRSAE.
[disponible en <http://helios.unive.it/aliasve/materiali/imparareaparlareinitaliano.html>].

ANEXO I

Caracterización del corpus oral: Alumnos españoles de la Universidad de Alicante e italianos de la universidad Suor Orsola Benincasa de Nápoles.

Tipología textual: conversación espontánea no preparada.

Tipología situacional: diálogos entre dos emisores (italiano/español; nativo/no-nativo) sin entrevistador.

Grabaciones recogidas por los investigadores: Grabación en contexto natural en el que los informantes desarrollan su actividad cotidiana.

Características de los informantes:

Edad: entre 19 y 22 años.

Sexo: mayoría mujeres.

Nivel cultural: medio/alto: estudiantes universitarios. Los españoles de la facultad de Traducción e Interpretación. Los italianos de la facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras.

Estatus económico: medio/ alto

Pertenencia a redes sociales: no definido

Lenguas maternas español e italiano.

Los informantes españoles provienen de una zona geográfica en la que el español convive con /el catalán, versión valenciana, de los que para algunos puede ser su lengua materna.

Los informantes italianos están en contacto también con el napolitano, difundido y muy arraigado culturalmente.

Ambos grupos de informantes estudian otras lenguas como lengua extranjera, principalmente inglés.

Nivel de dominio de la lengua extranjera: italianos C1; españoles B1/B2

Movilidad: viajan con frecuencia por España, Italia y Europa en general.

ANEXO II

En este fragmento, perteneciente a una sesión de interacción en español se pueden observar dos momentos de aprendizaje: por un lado, la colaboración en la resolución de problemas de producción, la palabra *próxima*; por otro, una negociación en que compara la visión diferente del uso de los acentos entre el español y el italiano:

Salvatore IT: Pero venga, no pasa nada

Salvatore IT: dentro que podemos hacer en italiano... la próxima vez

Isabel SP: Sí

Salvatore IT: ¿Se dice próxima? Próxima

Isabel SP: ¿eh?

Salvatore IT: ¿Se dice próxima?

Isabel SP: Próxima, sí. La próxima vez, sí

Salvatore IT: próxima con la s o con la...

Isabel SP: La equis

Salvatore IT: Con la equis

Isabel SP: Sí, con la equis y con acento en la o

Salvatore IT: Yo, por ejemplo la acentuación española no la entenderé ¡más!

Isabel SP: Pues anda que la italiana

Salvatore IT: No la entenderé nunca, perdona, perdona, nunca

Isabel SP: nunca

Isabel SP: Yo no entiendo la italiana porque nunca sé cuándo es agudo y cuándo es grave

Salvatore IT: Venga pero nosotros nos utilizamos la acentuación, acentación en la palabras, solo con los verbos en algunas palabras. No es importante poner el acento si está en la primera sílaba o la segunda, sólo es necesario ponerla sólo cuando está en la última vocal

Isabel SP: cuando está en la última..., sí, en la última sílaba, sí

Salvatore IT: por ejemplo, cuando haces el futuro; el futuro de comer es mangiare. Tu dices yo, io mangeró,

Isabel SP: mangeró

Salvatore IT: aquí es obligatoria, tienes que poner el acentuación en la última o. Ahí es un error si no la pones. Pero en las palabras llanas o agudas no es importante poner la acentuación, el acento...

El acento es importante sólo para distinguír alguna palabras. Non es importante como en español. Por ejemplo

Isabel SP: sí en español es importante

Salvatore IT: en español es muy importante. No es como en italiano. Por ejemplo si yo escribo próximo sin la tilde, sin acento sobre la primera o es un error

Isabel SP: Es un error. Pero no es tan difícil porque sólo tenemos una tilde

Salvatore IT: eh, lo sé pero... yo eh, eh, escuché el sonido; escuché el sonido y así la escribo; pero si tu me pregunta, me pides las reglas yo no te las digo...

(Isabel continúa la explicación de las tres reglas de acentuación) <24Aprile10 rec2- 13:00>