

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE TAREAS PARA
EL INTERCAMBIO VIRTUAL Y SU IMPACTO EN LA
COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN
LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

SILVIA CANTO GUTIÉRREZ
Universidad de Utrecht

GLADYS VILLEGAS-PAREDES
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

En muchos entornos de enseñanza de lenguas extranjeras, las tareas de comunicación en la lengua meta tienen lugar principalmente entre compañeros de clase no nativos que comparten la misma lengua materna. Las aplicaciones en red, como la video comunicación, pueden tener un valor añadido al crear oportunidades para que los estudiantes de idiomas se comuniquen de forma sincrónica fuera del aula. Como tales, estas herramientas pueden facilitar la comunicación intercultural y la colaboración con otros hablantes (nativos) de la lengua meta. Esta integración de la tecnología en los entornos educativos ha mejorado la naturaleza limitada del uso de lenguas extranjeras y, por lo tanto, han surgido otras formas de comunicación, provocando un cambio de la comunicación cara a cara a una comunicación intercultural que proporciona a los usuarios una experiencia de aprendizaje más allá del aula, ayudándoles a tomar la iniciativa en la comunicación, aumentando la autonomía del alumno en sus propios procesos de aprendizaje, y motivando a los estudiantes a utilizar la lengua extranjera para una comunicación significativa y auténtica con otros hablantes de la lengua meta (O'Dowd 2011).

1.1. EL INTERCAMBIO VIRTUAL Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE NO INMERSIVO.

En las últimas décadas, se viene notando el impacto que los entornos digitales tienen en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y, particularmente, en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI). Cada vez más los profesores de idiomas utilizan metodologías como el intercambio virtual para poner en contacto a sus alumnos con estudiantes de otras partes del mundo con la finalidad de implicarlos en experiencias comunicativas auténticas en la lengua meta de forma síncrona y/o asíncrona (O'Dowd y Waire, 2009; Villegas-Paredes, Canto y Rodríguez, 2022).

El intercambio virtual es un enfoque pedagógico, muy utilizado en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras, caracterizado por una participación sostenida (planificada y continua) de grupos de estudiantes de diversos contextos culturales y ubicaciones geográficas en proyectos de interacción y colaboración intercultural en línea (O'Dowd, 2013; O'Dowd, Sauro, y Spector-Cohen, 2020) e implica la realización de tareas colaborativas. La literatura sobre este tema pone de relevancia que estos intercambios de colaboración intercultural pueden ayudar no solo al desarrollo de la competencia intercultural y la alfabetización digital de los aprendices de una lengua extranjera, sino también a la autonomía en el aprendizaje, la fluidez lingüística, el trabajo colaborativo y las habilidades de comunicación intercultural en línea (O'Dowd y Waire, 2009). Asimismo, cuando estos intercambios se llevan a cabo con profesores en formación y estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), los resultados parecen reiterar aportes en el desarrollo de diversas competencias profesionales para los primeros. Por ejemplo, Villegas-Paredes y Canto (2021) analizaron, siguiendo los lineamientos propuestos por el Instituto Cervantes (2012), cuatro competencias clave del profesorado promovidas por el intercambio virtual o telecolaboración.

No obstante, la creencia de que el simple contacto virtual de los estudiantes con miembros de otras culturas conduce a la adquisición de competencias interculturales ha sido muy cuestionada por diversos autores

(Fischer, 1998; Antoniadou, 2011; O'Dowd et al., 2020). Pues la tecnología por sí misma no basta para generar actitudes positivas hacia otras culturas; por consiguiente, en este tipo de proyectos la tecnología ha de ir acompañada de procesos formativos intencionales. El profesor ha de realizar un trabajo complejo de diseño de experiencias de interacción significativas, pasando por la implementación y evaluación del intercambio virtual. Solo bajo estas condiciones, los estudiantes pueden beneficiarse de las oportunidades que ofrece la mediación tecnológica para la construcción de la competencia intercultural.

Por otro lado, diversos autores reconocen que el contexto de aprendizaje influye no solo en la cantidad y la calidad de exposición a la lengua meta (Juan Garau, 2008) sino en las posibilidades del desarrollo de habilidades interculturales. Concretamente, el aprendizaje de la lengua extranjera se lleva a cabo en un contexto de instrucción formal (Manga, 2006; Martín Peris, 2008) caracterizada por una exposición limitada a la lengua meta, con pocas posibilidades para la práctica de las destrezas orales tanto dentro como fuera del aula. Un modelo, por tanto, con muchas limitaciones para garantizar el desarrollo de la CCI por la ausencia de contacto directo con la cultura y sociedad meta a diferencia de lo que ocurre en el contexto natural o de inmersión. Ante este tipo de limitaciones del contexto mencionado, el intercambio virtual se ha constituido en una herramienta poderosa para proporcionar experiencias de aprendizaje intercultural a aquellos estudiantes que no pueden participar en la movilidad física (O'Dowd, 2013) para aprender en contextos de inmersión lingüística, convirtiéndose así esta colaboración a distancia (Godwin-Jones, 2013) en una nueva forma de movilidad virtual.

Por último, es necesario recalcar que el desarrollo de la competencia intercultural es un proceso complejo y requiere la atención de sus diversos componentes. Generalmente, se le da mucha importancia al conocimiento o información cultural, contenidos de tipo sociocultural (costumbres, modos de vida, pautas de comportamiento, gastronomía, etc.), un componente esencial, pero insuficiente. Para que el estudiante pueda pensar y actuar interculturalmente son igualmente importantes el desarrollo de habilidades y actitudes (Deadorff, 2011; Villegas-Paredes, 2020). Por ejemplo, adquirir habilidades (de respeto, cooperación y

empatía) para desenvolverse de forma competente en situaciones de contacto intercultural; desarrollar actitudes que permitan superar el etnocentrismo para una relación propicia entre la cultura propia y la extranjera, así como actitudes de curiosidad y apertura por la cultura extranjera y ser autocríticos con la propia. Además, el desarrollo de la competencia intercultural es un proceso continuo, por tanto, es importante que los estudiantes tengan oportunidades para reflexionar y evaluar su propia competencia intercultural, especialmente cuando participan en proyectos interculturales de intercambio virtual. Según Dadorff (2011; 2015), las actitudes (como el respeto, la apertura y la curiosidad) tienen un impacto importante en las demás dimensiones de la CCI, por consiguiente, abordar su evaluación se convierte en una consideración importante, además de constituir un indicador de la formación intercultural alcanzada por los estudiantes.

1.2. LAS TAREAS TELECOLABORATIVAS COMO MECANISMO PARA INCENTIVAR LA CCI

Janssen (2014) define el aprendizaje colaborativo (AC) como la búsqueda intelectual conjunta de un objetivo común. Según Johnson y Johnson (2009), en el AC lo más importante es la creación de una interdependencia social positiva: los resultados del aprendizaje de los individuos se ven afectados por sus propias acciones y las de los demás, por lo que todas las acciones emprendidas por los individuos promueven la consecución del objetivo común.

El AC es una forma importante y ampliamente utilizada de instrucción en la educación superior debido a sus múltiples resultados de aprendizaje. La participación en el AC puede conducir a la adquisición de conocimientos (compartidos), a una mayor motivación de los estudiantes, así como al desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, habilidades metacognitivas y habilidades sociales/colaborativas (De Hei, Strijbos, Sjoer y Admiraal, 2016). Varios investigadores (Janssen, 2014; Strijbos, Martens y Jochems, 2004) subrayan que, para alcanzar estos resultados de aprendizaje, el AC debe diseñarse e implementarse centrándose en la interacción entre los estudiantes, en particular en la forma en que estos trabajan juntos. Es a través de este compromiso

social que los estudiantes pueden obtener diferentes perspectivas culturales y mostrar una mayor apreciación de las similitudes y diferencias culturales.

O'Dowd y Ware (2009) analizaron las tareas utilizadas en la telecolaboración en lenguas extranjeras en tres categorías principales: la primera categoría corresponde a "tareas de intercambio de información". Estas tareas consisten en que los interlocutores se presenten mutuamente proporcionando información sobre sus biografías, intereses y culturas. El segundo tipo de tareas es el de "comparación y análisis" y en él se pide a los alumnos que realicen una comparación crítica de los productos culturales de ambas culturas. La última categoría son las "tareas de colaboración", que exigen a los alumnos ir más allá en la colaboración pidiéndoles que elaboren juntos un producto o una conclusión. La secuenciación de las tareas, basada en los diferentes tipos de tareas, permite a los educadores abordar diferentes objetivos de aprendizaje en un proyecto de telecolaboración.

Con el fin de promover la competencia intercultural, las tareas de telecolaboración deben diseñarse para poder presentar oportunidades para el desarrollo de los *savoirs* de Byram (1997): la capacidad de aprender sobre otras culturas; la capacidad de aplicar habilidades a situaciones desconocidas; las referencias culturales y el conocimiento explícito de las culturas; y el respeto y la tolerancia hacia otras culturas. Estas tareas también pueden fomentar la conciencia lingüística de las culturas (Müller-Jacquier, 2003) al exigir a los alumnos que se centren en temas, creencias y contrastes interculturales, que obtengan información sobre los hábitos y creencias culturales implícitos en la vida cotidiana y que creen una conciencia intercultural al abordar temas de contenido que probablemente ofrezcan oportunidades para contrastar y comparar las propias creencias y hábitos con los de los interlocutores.

Las tareas utilizadas en los proyectos de telecolaboración deben ayudar a suscitar la conciencia y la reflexión no sólo sobre la cultura meta (para los estudiantes de lenguas extranjeras), sino también sobre los propios hábitos y creencias culturales, y crear oportunidades para la negociación del significado intercultural, ya que los participantes se vuelven interculturalmente competentes al interactuar y negociar sobre temas que

permiten que se produzcan malentendidos interculturales, falta de comunicación, imprevistos o sorpresas, y que posiblemente se resuelvan.

2. OBJETIVOS

TACIDELE, proyecto base de esta investigación, pretende

- Enriquecer e innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Crear oportunidades para potenciar una auténtica interacción social entre estudiantes de lenguas extranjeras y profesores en formación nativos.
- Averiguar si existe un valor añadido en la incorporación de intercambios virtuales y las posibilidades que estos ofrecen para intensificar la interacción en los procesos de aprendizaje de lenguas.

Una vez ofrecida la revisión bibliográfica en la que se han presentado los conceptos clave, pasamos a describir el contexto de aprendizaje, la recogida de datos y el análisis. A continuación, presentamos nuestro análisis. Por último, extraemos algunas consecuencias prácticas y orientaciones futuras.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio basado en el proyecto TACIDELE sigue la noción de la investigación-acción participativa (Martí, 2002). Se combinan métodos de análisis cuantitativos y cualitativos para evaluar el impacto de la interacción virtual en el desarrollo de la competencia lingüística y la CCI de los participantes mediante la realización de tareas telecolaborativas.

3.1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO TACIDELE.

El proyecto TACIDELE es una iniciativa de intercambio virtual gestado gracias a un convenio de colaboración entre el departamento de lengua y cultura española de la Universidad de Utrecht (UU) en los Países Bajos

y el Programa de Máster universitario en enseñanza del español como LE de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) en España. La propuesta ha contado con el apoyo institucional de la UNIR como Proyecto de Innovación Docente 2021-2022. En esta investigación, se presentan los resultados de la segunda etapa del proyecto realizado entre marzo y julio de 2022. La intervención se realizó mediante 5 sesiones de video comunicación de unos 30 y 45 minutos de duración aproximada, facilitado por el uso de Microsoft Teams como herramienta de video comunicación. Se agrupó a los participantes en grupos de 3 y 4 integrantes alternativamente; y cada grupo contó con un profesor en formación y dos o tres aprendices de ELE. Después de cada sesión de video comunicación se procedió a la evaluación de las interacciones, sistema que permitió que el profesor en formación aportara feedback escrito sobre su actuación a los aprendices de ELE. Asimismo, en la realización de cada tarea los participantes tuvieron libertad de elección para el uso de recursos multimedia encaminados a facilitar la comprensión de los contenidos socioculturales compartidos durante la interacción síncrona. Durante las sesiones de interacción oral no hubo presencia ni intervención de los profesores implicados en el proyecto, dado que una de las finalidades de la intervención era desarrollar la autonomía de cada participante y su compromiso en el trabajo colaborativo para el logro de los objetivos fijados para cada tarea. La intervención de los profesores-investigadores se centró en las orientaciones previas a la realización de cada tarea mediante foros, documentos orientativos (dossier de tareas) y el feedback aportado tras la corrección de cada tarea.

En las diferentes etapas del proyecto se tuvo en cuenta: a) la detección de las carencias que presenta el aprendizaje del español en contexto de lengua extranjera. Un contexto que posee limitaciones para la práctica efectiva de las competencias orales y la adquisición de competencias interculturales (Manga, 2006; Juan Garau, 2008); b) la decisión de líneas de actuación y determinación de objetivos para la colaboración interuniversitaria, así como el diseño del proyecto con la total implicación de los profesores-investigadores de las dos universidades colaboradoras; c) la puesta en marcha y evaluación de la intervención. Se examinan los datos recopilados mediante cuestionarios pre y post proyecto aplicados

a los estudiantes de la UU, así como la evaluación de la interacción oral mediante rúbrica realizada por los profesores en formación de UNIR.

3.2. PARTICIPANTES.

En el intercambio virtual participaron 40 estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) de la Universidad de Utrecht (UU) y 25 profesores en formación del Máster universitario de español como lengua extranjera de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Entre las características generales de los participantes podemos destacar que: a) los aprendices de ELE eran estudiantes de grado de 19 y 22 años de edad; el aprendizaje de la lengua extranjera lo realizaban en clases presenciales; tenían un nivel de competencia lingüística A2 (según los niveles del MCER) y la participación en el proyecto era obligatoria, ya que formaba parte de la nota final de curso; b) mientras que los profesores en formación eran profesionales españoles e hispanoamericanos graduados y licenciados en filología y humanidades principalmente; realizaban el máster a distancia y participaron en el proyecto de forma voluntaria en el marco de una asignatura relacionada con la interculturalidad.

3.3. TAREAS COLABORATIVAS.

Los participantes llevaron a cabo 5 tareas colaborativas de acuerdo con los agrupamientos establecidos al inicio de la intervención. Tal como se ha mencionado, la realización de cada tarea supuso conexiones de video comunicación de 30 y 45 minutos de duración dependiendo del número de integrantes del grupo. Las tareas se diseñaron de forma conjunta entre los profesores responsables del proyecto, atendiendo prioritariamente a los contenidos lingüísticos y socioculturales propios del nivel A2 considerados en el plan de estudios de los estudiantes de la UU; facilitándose así las posibilidades de expresión oral de los aprendices de ELE. Al inicio del proyecto se proporcionó a todos los participantes un dossier con indicaciones específicas sobre la realización de cada tarea.

En conjunto las 5 tareas estaban orientadas, por un lado, a mejorar la adquisición de la competencia lingüística e intercultural de los aprendices de ELE. Por otro, pretendían desarrollar la sensibilidad intercultural

y la capacidad de mediación lingüística y cultural de los futuros profesores de ELE. Asimismo, los participantes utilizaron imágenes, páginas web, videos, etc. como apoyo adicional para facilitar la comprensión del significado de los temas tratados. En cuanto al contenido temático, dichas tareas se diseñaron teniendo en cuenta el inventario de saberes y comportamientos socioculturales fijados en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006). Así se estructuraron las siguientes tareas virtuales ajustadas al nivel A2 de los aprendices de ELE: visita mi país, gente de ciudad, normas de convivencia, personajes y fechas importantes, mi aprendizaje de ELE.

3.4. INSTRUMENTOS.

El enfoque empleado en la presente investigación combinó métodos cuantitativos y cualitativos de recopilación de datos mediante los instrumentos siguientes: evaluación de la interacción oral mediante rúbrica; cuestionarios pre y post proyecto dirigidos a los estudiantes de ELE; entrevistas grupales semiestructuradas con los aprendices de ELE.

4. RESULTADOS

4.1. EVALUACIÓN DE LA INTERACCIÓN ORAL MEDIANTE RÚBRICA.

Para la evaluación de la expresión oral de los aprendientes de ELE se utilizó una rúbrica de evaluación de Bores y Camacho (2016), pero adaptándola a la escala de calificación de los alumnos neerlandeses. Mediante esta rúbrica, los profesores en formación aportaron feedback escrito a los aprendices de ELE después de la realización de cada tarea. Esto permitió recoger información sobre los progresos y limitaciones más acusadas de los estudiantes de ELE relacionados con la producción oral; una valoración realizada, en este caso, por un colaborador más competente y con formación específica en la lengua extranjera.

Concretamente, la rúbrica analítica presentaba una estructura de 5 componentes lingüísticos: (1) pronunciación y fluidez, (2) coherencia y cohesión, (3) corrección gramatical, (4) vocabulario e (5) interacción; y cuya escala de calificación consideró cuatro niveles que se movían de

“excelente” (A) a “deficiente” (D). El feedback escrito fue enviado de forma individual y por correo electrónico a los estudiantes de la UU después de la realización de cada tarea.

Se presenta a continuación el análisis de la rúbrica de expresión oral relacionada con 3 de las 5 tareas del proyecto. Se han seleccionado las tareas 1, 3 y 5 por considerarlas representativas para valorar y hacer el seguimiento de la evolución individual de la producción oral de los estudiantes de ELE.

El análisis del componente lingüístico pronunciación y fluidez reveló que el 75% de los participantes alcanzó una puntuación de ‘excelente’ (= A) en la tarea 5, a diferencia de los porcentajes alcanzados en las tareas 1 y 3. Estos resultados parecen indicar que los estudiantes se comunicaron con relativa fluidez, con una pronunciación clara, aunque con algunos errores normales para el nivel A2. También es importante señalar una variación *in crescendo* en las puntuaciones alcanzadas en las tres tareas.

En cuanto al componente coherencia y cohesión, un 80% de los aprendientes de ELE obtuvo la calificación ‘excelente’ (= A) en la tarea 5 (notándose porcentajes más bajos en las tareas 1 y 3). Dicha valoración parece evidenciar el uso apropiado, aunque limitado, de enunciados enlazados por conectores habituales de cohesión y coherencia discursiva durante la interacción oral, por parte de los aprendices de ELE.

El análisis del componente relacionado con la coherencia gramatical dio como resultado que en la tarea 1, el 80% de los estudiantes logró una valoración de ‘muy bien’ (= B). Por tanto, se puede deducir que los participantes han mostrado un control gramatical razonable, cometiendo errores propios del nivel A2, autocorrigiendo en ocasiones sus propios errores, sin provocar la incompreensión. Estos resultados contrastan con las puntuaciones alcanzadas en el resto de los componentes lingüísticos y muestran que es el componente más débil entre los demás.

En la observación del componente lingüístico vocabulario, un 70% de los participantes obtuvo la calificación de ‘excelente’ (=A) en la tarea 5. Esto es un indicador de que el vocabulario utilizado por los aprendientes durante la interacción les ha permitido realizar descripciones claras y

mostrar sus puntos de vista sobre el contenido de tema 5 ('mi aprendizaje de ELE').

Respecto al componente que incide en la interacción, los resultados señalan que el 80% de los estudiantes evaluados alcanzan valoraciones de 'excelente' (=A) tanto en la tarea 3 como en la tarea 5. Resultados que parecen demostrar que la conversación se ha llevado a cabo con cierta eficacia, considerando el nivel de los participantes, quienes han colaborado con su interlocutor de forma favorable. Es destacable que este componente ha sido el que mejor evolución ha tenido en la competencia oral de los participantes (ver Tabla 1 para una visión detallada de la evaluación).

TABLA 1. Evaluación de interacción oral mediante rúbrica

Descriptor	Valoración	T1	T3	T5	Puntuación media
Pronunciación y fluidez	A	50%	70%	75%	65%
	B	40%	25%	25%	30%
	C	10%	5%	0%	5%
	D	0%	0%	0%	0%
Coherencia y cohesión	A	35%	65%	80%	60%
	B	45%	35%	20%	33%
	C	20%	0%	0%	6,6%
	D	0%	0%	0%	0%
Coherencia gramatical	A	10%	20%	60%	30%
	B	80%	70%	30%	60%
	C	10%	10%	10%	10%
	D	0%	0%	0%	0%
Vocabulario	A	65%	60%	70%	65%
	B	20%	40%	30%	30%
	C	15%	0%	0%	5%
	D	0%	0%	0%	0%
Interacción	A	65%	80%	80%	75%
	B	30%	20%	15%	21%
	C	5%	0%	5%	3,6%
	D	0%	0%	0%	0%

Nota: Escala de valoración: A (excelente), B (muy bien), C (aceptable), D (deficiente).
T = tarea. N=20

Fuente: elaboración propia

4.2. CUESTIONARIOS PRE Y POST PROYECTO DIRIGIDOS A LOS ESTUDIANTES DE ELE

Para observar la CCI, se adaptó para este estudio un cuestionario desarrollado originalmente por Fantini y Tirmizi (2006). El cuestionario de Fantini y Tirmizi (2006) incluía ítems (54 en total) para revelar las actitudes, los conocimientos, las habilidades y la conciencia cultural crítica de los estudiantes que participaban en programas de estudio en el extranjero. Dado que los participantes en el presente estudio no estaban físicamente en un país extranjero, se excluyeron algunos de los ítems del cuestionario. En consonancia con el propósito de este estudio, se administró un cuestionario (42 ítems: conocimientos 11 ítems, actitudes 10 ítems, habilidades 10 ítems, conciencia cultural 11 ítems) que evaluaba la CCI de los participantes con un pre-test y un post-test.

La CCI del grupo de estudiantes de ELE se comparó entre el pre-test y el post-test administrados con una prueba de rangos con signo de Wilcoxon. La Tabla 2 indica que se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la CCI media de los participantes entre el pre-test y el post-test con un valor de p de .011. La puntuación media de la CCI de los participantes fue más alta en el post-test ($M= 4.03$) que en el pre-test ($M= 3.71$), lo que sugiere un efecto positivo de la intervención (telecolaboración) en la CCI total de los participantes.

TABLA 2. Diferencias entre pre-test y post-test

	Pre-test	Post-test	Sig.	Tamaño del efecto
Actitudes	3.86	4.12	.89	.3
Conocimientos	3.57	3.98	.008	.4
Habilidades	3.56	4.02	.005	.5
Conciencia Cultural Crítica	3.85	4.07	.045	.3
CCI media	3.71	4.03	.011	.4

Nota: La CCI del grupo de estudiantes de ELE se comparó entre el pre-test y el post-test administrados con una prueba de rangos con signo de Wilcoxon. $N=18$. Sig. = nivel de significación observado.

Fuente: elaboración propia

Las estadísticas muestran que en lo referente a conocimientos las respuestas de los participantes señalan una diferencia estadísticamente

significativa del pre-test al post-test, $p = .008$, sugiriendo que la intervención podría haber afectado significativamente a la dimensión de conocimientos de la CCI. Asimismo, también se constató un aumento en las habilidades comparando el pre-test con el post-test después del proyecto. El pre-test indicaba que la dimensión de habilidades de la CCI de los participantes registraba una puntuación media de 3.56 (ver Tabla 3).

TABLA 3. Resultados del pre-test

	Media	Desviación estándar
Conocimientos	3.57	.58
Actitudes	3.86	.63
Habilidades	3.56	.64
Conciencia Cultural Crítica	3.85	.57

Fuente: elaboración propia

Cuando se volvió a administrar el post-test después de finalizar el proyecto de telecolaboración, los resultados (ver Tabla 4) mostraron que había una diferencia estadísticamente significativa en las habilidades de la CCI de los participantes, $p = .005$. Igualmente, la puntuación en el apartado de conciencia cultural crítica en el pre-test reveló valores más bajos que en el post-test, mostrando un cambio estadísticamente significativo en la conciencia cultural de los participantes, $p = .042$.

TABLA 4. Resultados del post-test

	Media	Desviación estándar
Conocimientos	3.98	.57
Actitudes	4.12	.55
Habilidades	4.02	.53
Conciencia Cultural Crítica	4.07	.46

Fuente: elaboración propia

En lo referente a las actitudes registradas en el pre-test en una escala Likert de 5 puntos (desde completamente de acuerdo a completamente en desacuerdo) se observó que eran superiores a 3.00, indicando que la mayoría de los participantes mostraba una tendencia a estar de acuerdo con los ítems del cuestionario relacionados con la dimensión de las

actitudes de la CCI. De aquí se podría concluir que antes de que comenzara la experiencia intercultural de los participantes (a través de la telecolaboración), estos tenían actitudes positivas hacia las personas de diferentes culturas y dispuestos a aprender sus culturas. Sin embargo, analizando los datos de las actitudes de los participantes entre el pre-test y el post-test, los resultados no mostraron ninguna diferencia estadísticamente significativa, $p=0,089$, lo que sugiere que el tratamiento (el proyecto telecolaborativo) puede no haber influido en las actitudes de los participantes con respecto a la CCI.

4.3. ENTREVISTAS GRUPALES SEMIESTRUCTURADAS CON LOS APRENDICES DE ELE

Las entrevistas grupales semiestructuradas, organizadas al final del proyecto, tenían como objetivo explorar las percepciones de los participantes sobre el efecto del tratamiento en su CCI. Cada entrevista duró un mínimo de 30 minutos. Las entrevistas se realizaron en la lengua materna de los participantes para que pudieran expresar cómodamente sus pensamientos sobre la experiencia. Los aprendientes de ELE declararon que el intercambio virtual tuvo un impacto positivo en sus actitudes hacia otras culturas. Les hizo estar más abiertos a conocer otras culturas y ser más respetuosos con ellas. El hecho de conocer mejor la cultura de su interlocutor contribuyó a desarrollar una comprensión de las diferencias entre las culturas, ayudando así a desarrollar una visión positiva hacia las personas de diferentes culturas. En las entrevistas se vio que la telecolaboración también les ayudó a reducir sus prejuicios hacia otras culturas. Afirmaron que el proyecto les había permitido reflexionar sobre las personas de diferentes orígenes y ser más tolerantes con las diferencias.

Los estudiantes de ELE también manifestaron que, como efecto del intercambio de sus puntos de vista, habían ampliado sus conocimientos sobre las culturas de sus interlocutores. También expresaron que sus habilidades de interpretación y relación se vieron influidas positivamente por el intercambio virtual en el que habían participado. La telecolaboración también aumentó la conciencia de los participantes sobre las similitudes y diferencias entre su cultura y otras culturas.

Además, se descubrió que la telecolaboración había aumentado la confianza de los aprendientes de ELE para hablar en español. Expresaron que se sentían inseguros al principio del proyecto debido a su miedo a cometer errores al hablar en español. Sin embargo, después de las primeras semanas, su aprensión disminuyó y se sintieron más seguros al interactuar con hablantes nativos.

5. DISCUSIÓN

En general, respecto a las tres tareas analizadas (T1, T3, T5) y los cinco componentes lingüísticos antevistos, se puede concluir que el promedio porcentual más alto se sitúa en la interacción (75%) con una valoración ‘excelente’ (=A), seguido de la pronunciación y fluidez, así como de vocabulario que alcanzaron el 65% con la máxima puntuación (=A). Creemos que la ausencia del profesor-investigador durante las interacciones ha podido contribuir en la creación de un clima más cercano y distendido entre los interlocutores, semejante a los contextos reales de conversación y, de alguna manera, ha rebajado los niveles de ansiedad de los aprendices de ELE. Estos resultados nos alientan a seguir trabajando en el marco del intercambio colaborativo en línea como una forma de seguir desarrollando la fluidez comunicativa de los estudiantes de ELE. Tal como señala Zhang (2009), para lograr la fluidez es necesario brindar oportunidades a los alumnos para utilizar la lengua en situaciones comunicativas reales, con hablantes nativos de la lengua meta.

Junto a estos resultados es destacable que el componente coherencia gramatical es el que muestra el promedio porcentual más bajo (30%), resultado comprensible dado el nivel A2 de los participantes. Precisamente esta limitación constituye un indicador de que el intercambio virtual favorece la práctica de las competencias orales desde los niveles iniciales. Los alumnos han mostrado interés y una gran motivación durante el desarrollo del proyecto por superar sus propios errores léxicos y gramaticales, por poner en práctica las estructuras gramaticales aprendidas en el aula, por seguir aprendiendo la lengua y la cultura meta en interacción con un hablante nativo.

En consonancia con investigaciones anteriores, el presente estudio ha revelado que la participación en una actividad de telecolaboración produce un efecto favorable en los conocimientos, las habilidades y la conciencia de los participantes estudiantes de ELE. Este estudio también ha revelado hasta qué punto la telecolaboración influye en cada una de estas dimensiones. Los datos cualitativos también explican que la telecolaboración aumentó el conocimiento y la conciencia de los participantes sobre su propia cultura y sobre la de su interlocutor. En cuanto a la mejora de las destrezas, la telecolaboración influyó positivamente en la fluidez del español de los participantes estudiantes de ELE y en la superación de la ansiedad a la hora de hablar en español.

En cuanto a los resultados relacionados con el efecto de la telecolaboración en las actitudes de los participantes estudiantes de ELE, cabe mencionar que esta fue la única dimensión que no mostró un cambio estadísticamente significativo entre el pre-test y el post-test. Sin embargo, este resultado requiere ser interpretado cuidadosamente y matizado con el hecho de que las actitudes de los participantes ya eran positivas hacia el aprendizaje de otras culturas y personas de otras culturas antes de participar en este estudio.

El presente estudio aporta pruebas empíricas que enriquecen la consideración de la importancia de la telecolaboración para la CCI de los estudiantes de idiomas a nivel universitario. Los resultados de este estudio proporcionan una visión de la contribución de la telecolaboración para los estudiantes de ELE que afecta específicamente a sus actitudes, conocimientos, habilidades y conciencia cultural crítica de manera positiva. Además, revela que la telecolaboración tiene potencial para mejorar las habilidades de interacción de los estudiantes de idiomas, permitiéndoles superar su miedo a hablar en español y desarrollar su fluidez en español, ayudándoles a ganar confianza para interactuar con hablantes nativos.

6. CONCLUSIONES

El intercambio virtual parece ser ideal para acercar a los usuarios de idiomas de distintas culturas y ayudarles a desarrollar su ICC, que implica que el individuo se dé cuenta de las normas de su cultura y de otras

culturas y comprenda cómo utilizar ese conocimiento para comunicarse con éxito con personas que no comparten el mismo bagaje cultural que él. El valor añadido de estas interacciones apunta a beneficios culturales, lingüísticos, interpersonales y motivacionales. En TACIDELE, a pesar de las cargas organizativas, la telecolaboración se experimentó como un reto, motivadora e innovadora. El entorno de aprendizaje sincrónico utilizado junto con tareas de interacción efectivas y las oportunidades de entablar una interacción significativa con compañeros expertos (profesores en formación nativos) contribuyeron a enriquecer las experiencias de aprendizaje intercultural.

Aunque los resultados positivos obtenidos en nuestro estudio son muy alentadores, somos conscientes de algunas limitaciones que convendría tener en cuenta a la hora de plantear futuros estudios. La primera limitación se basa en el pequeño tamaño de la muestra, que impide la generalización de los resultados a la mayoría de estudiantes de ELE. Sería conveniente que los estudios posteriores investigaran la eficacia de la telecolaboración con un tamaño de muestra mayor. Además, el periodo de sesiones de telecolaboración en este estudio duró 5 semanas en total y las impresiones de los participantes sobre sus experiencias se observaron poco después de finalizar las interacciones. Por lo tanto, se podría llevar a cabo otro estudio durante un periodo de tiempo más largo para explorar cómo los alumnos pueden reflexionar sobre lo que han obtenido de esa experiencia. En cuanto a la naturaleza de los participantes en este estudio, hay que señalar que la identidad de profesor en formación de los interlocutores hablantes nativos puede haber influido en los patrones observados, ya sea porque los profesores en formación pueden estar más inclinados a ser interlocutores comprensivos con los alumnos, o ser más hábiles en la negociación. En futuros estudios se podrían comparar los resultados obtenidos en contextos en los que el papel de hablante nativo no lo desempeñe un profesor (en prácticas). El tipo de participantes en nuestro estudio (profesores en formación y estudiantes universitarios) proporcionó una situación beneficiosa para todos: los profesores en formación experimentaron de primera mano, con estudiantes reales, la integración de intercambios virtuales en programas de enseñanza de

lenguas extranjeras y los estudiantes de la lengua extranjera se beneficiaron de interlocutores expertos.

7. REFERENCIAS

- Antoniadou, V. (2011). Using activity theory to understand the contradictions in an online transatlantic collaboration between student-teachers of English as a foreign language. *recall*, 23(3), 233-251. <https://doi.org/10.1017/s0958344011000164>
- Bores, M. y Camacho, L. (2016). Criterios para evaluar la expresión oral y escrita en la clase de ELE. En *Actas del LI Congreso Internacional de la AEPE: Cervantes y la universalización de la lengua y la cultura españolas* (pp.131-146).
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. multilingual matters.
- Deadorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-79. <https://eric.ed.gov/?id=ej925588>
- Deadorff, D. K. (2015). A 21st century imperative: Integrating intercultural competence in tuning. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(1), 137-147. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(1\)-2015pp137-147](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(1)-2015pp137-147)
- de Hei M. S. A., Strijbos J. W., Sjoer E., y Admiraal W. F. (2016). Thematic review of approaches to design group learning activities in higher education: The development of a comprehensive framework. *Educational Research Review*, 18, 33-45.
- Fantini, A. y Tirmizi, A. (2006). Exploring and assessing intercultural competence. *World Learning Publications*. paper 1. http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1
- Fischer, G. (1998). *E-mail in foreign language teaching. Towards the creation of virtual classrooms*. Stauffenburg Medien.
- Godwin-Jones, R. (2013). Integrating intercultural competence into language learning through technology. *Language Learning & Technology*, 17(2), 1-11.
- Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. shorturl.at/qC035
- Janssen J. (2014). *Opening the black box of collaborative learning: A meta-analysis investigating the antecedents and consequences of collaborative interaction*. University of Utrecht.

- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5).
- Juan Garau, M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1, 47-66. shorturl.at/dlvJX
- Manga, A. M. (2006). El concepto del entorno en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. *Tonos Digital, Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 12. shorturl.at/qKMUZ
- Martí, J. (2002). La investigación-acción participativa. Estructura y fases. En J. Martí, M. Montañés Serrano, y T. Rodríguez-Villasante Prieto, *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía* (pp. 73-117).
- Martín Peris, E. (coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL.
- Müller-Jacquier, B. (2003). Linguistic awareness of cultures: Principles of a training module. En J. Bolten (Ed.), *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation* (pp. 20-49). Popp.
- O'Dowd, R. (2011). Intercultural communicative competence through telecollaboration. En J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 342–358). Routledge. <https://doi-org/10.4324/9780203805640.ch21>.
- O'Dowd (2013). The competences of the telecollaborative teacher. *The Language Learning Journal*, 43(2), 194-207.
- O'Dowd, R., Sauro, S., y Spector-Cohen, E. (2020). The role of pedagogical mentoring in virtual exchange. *TESOL Quarterly*, 54(1), 146-172. <https://doi-org.10.1002/tesq.543>
- O'Dowd, R., y Waire, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), 173-188.
- Strijbos J. W., Martens R. L., y Jochems W. M. G. (2004). Designing for interaction: Six steps to designing computer-supported group-based learning. *Computers and Education*, 42, 402-424.
- Villegas-Paredes, G. (2020). El articueto y el tratamiento de contenidos socioculturales en ELE: Propuesta metodológica desde el enfoque intercultural. *Tejuelo* 32, 299-330. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.299>

- Villegas-Paredes, G., Canto Gutiérrez, S., y Rodríguez Moranta, I. (2022). Telecolaboración y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE: Un proyecto en educación superior. *Porta Linguarum, Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, IV, 97-118. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21446>
- Villegas-Paredes, G., y Canto Gutiérrez, S. (2021). Telecolaboración y desarrollo de las competencias clave del profesor de ELE: Proyecto piloto para profesores en formación. En O. Buzón García y C. Romero García (Eds.), *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (pp. 2431-2457). Dykinson.
- Zhang, S. (2009). The role of input, interaction and output in the developmet of oral fluency. *English Language Teaching*, 2(4), 91-101.