Telecolaboración y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE: un proyecto en Educación Superior

Gladys Villegas-Paredes
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)
Silvia Canto
Universidad de Utrecht (Países Bajos)
Inmaculada Rodríguez Moranta
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

Received: 2 June 2021 / Accepted: 14 January 2022
DOI: 10.30827/portalin.vi.21446
ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: Este artículo evalúa los resultados de un proyecto telecolaborativo en educación superior mediante el análisis de las percepciones sobre la competencia comunicativa intercultural (CCI) de los participantes, aprendices de español como lengua extranjera (ELE) y profesorado en formación (PF) de dos universidades diferentes. El intercambio virtual se realizó mediante video comunicación con cinco tareas colaborativas durante el primer cuatrimestre del curso 2020-2021. La metodología corresponde a la investigación-acción, siendo un estudio descriptivo e inferencial de tipo correlacional. Se recogieron evidencias mediante cuestionarios para conocer y valorar si los participantes habían percibido mejoras en su CCI tras la intervención, empleando estadísticos de correlación adecuados al nivel de medida de las variables para determinar el grado de relación y el nivel de significatividad entre las opiniones de los participantes antes y después de la experiencia telecolaborativa. Los resultados sugieren que después de la telecolaboración los aprendices de ELE muestran opiniones favorables sobre su competencia intercultural al interactuar con hablantes nativos de la lengua meta y el profesorado en formación percibe mejoras en sus conocimientos culturales, sus habilidades y actitudes interculturales.
Palabras clave: intercambio virtual, telecolaboración, competencia comunicativa intercultural, español como lengua extranjera, educación superior.

Telecollaboration and intercultural communicative competence in SFL teaching-learning: a Project in Higher Education

ABSTRACT: This article evaluates the results of a telecollaborative project in higher education by analysing the perceptions about intercultural communicative competence (ICC) of participants, learners of Spanish as a foreign language (SFL) and trainee teachers from two different universities. A virtual exchange was carried out through video communication using five collaborative tasks during the first semester of the academic year 2020-2021. An action research methodology was followed in this descriptive and inferential correlational study. Evidence was collected through questionnaires to find out and assess whether participants

perceived improvements in their ICC after the intervention. Correlation statistics appropriate to the level of measurement of the variables were carried out to determine the degree of relationship and the level of significance between participants' opinions before and after the telecollaborative experience. The results suggest that after the telecollaboration SFL learners showed favorable opinions about their intercultural competence when interacting with native speakers of the target language and that trainee teachers perceived improvements in their cultural knowledge, intercultural skills and attitudes.
Keywords: virtual exchange, telecollaboration, intercultural communicative competence, Spanish as a foreign language, higher education.

1. Introducción

La sociedad actual demanda profesionales interculturalmente competentes, capaces de comunicarse y trabajar con personas de diversas procedencias. Este imperativo está muy presente en la educación superior desde la instauración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el que se reconoce que la creciente diversidad cultural en el mundo actual exige la integración de la competencia intercultural en los planes curriculares de los graduados universitarios (Deadorff, 2015). En el campo de la enseñanza de idiomas, la competencia intercultural se ha convertido en un elemento clave, en tanto se reconoce que para gestionar el intercambio comunicativo de forma adecuada es necesario conocer y asumir las fronteras culturales (Iglesias y Ramos, 2020; Kramsch y Zhu, 2016).

Considerando el impacto que los entornos digitales tienen hoy en día en la enseñanza de lenguas extranjeras, es posible contar con una serie de herramientas en línea, como la telecolaboración, para facilitar el aprendizaje intercultural mediante interacciones de carácter síncrono y asíncrono (Belz, 2002; González-Lloret y Ortega, 2014; Canto y Jauregi, 2017). Los estudios actuales sobre telecolaboración reiteran su potencial para reforzar la competencia lingüística, el desarrollo de la conciencia intercultural, la autonomía del alumno y la alfabetización digital mediante tareas colaborativas (Lewis y O'Dowd, 2016; Dooly y O'Dowd, 2018). Según Vinagre (2017), también puede ayudar a desarrollar competencias instrumentales e interpersonales consideradas esenciales para la empleabilidad, difíciles de lograr en el aula convencional de idiomas. Sin embargo, estos nuevos escenarios de aprendizaje conllevan también nuevas exigencias profesionales para los profesores de idiomas, quienes desde su proceso formativo deben estar equipados con las herramientas necesarias para realizar con efectividad su futura tarea pedagógica. Como afirma Sercu (2007), los futuros profesores no solo "deben estar dispuestos a enseñar competencias interculturales" sino que "deben saber cómo hacerlo" (p. 90).

Los estudios sobre telecolaboración se han realizado mayormente entre estudiantes de una lengua extranjera y estudiantes nativos sin formación específica. Aunque recientemente se ha ampliado la aplicación del intercambio virtual a la formación del profesorado (Cappellini y Hsu, 2020; Bueno-Alastuey et al., 2018; Garcia-Esteban et al., 2019), son escasos los estudios dirigidos a la enseñanza-aprendizaje de ELE (Jauregi et al., 2010; Robles y Díaz, 2017) a diferencia del aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Dooly y Sadler, 2013; O'Dowd et al., 2020; Yang, 2020).

A partir de estas consideraciones, en este estudio se presentan los resultados de la

implementación del Proyecto telecolaborativo COINELE (Colaboración interuniversitaria e intercultural con mediación tecnológica en ELE) orientado a favorecer la competencia comunicativa intercultural (CCI) entre estudiantes de español como lengua extranjera de la Universidad de Utrecht (UU) y profesorado en formación (PF) del Máster universitario en enseñanza del español como lengua extranjera (MUELE) de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Con los resultados obtenidos intentaremos dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿En qué medida la implementación del Proyecto COINELE afecta a las percepciones de los aprendices de ELE respecto a su competencia lingüística e intercultural? ¿En qué dimensiones de la CCI se observan cambios en las percepciones de PF del MUELE después de la telecolaboración?

Finalmente, esta investigación pretende constituir una aportación al campo de la CCI, tanto de aprendices de ELE como de PF, a través de intercambios virtuales sincrónicos. Asimismo, mediante los objetivos del Proyecto COINELE se pretende superar las limitaciones del simple contacto intercultural y las inevitables contradicciones que la literatura especializada señala respecto a la telecolaboración (Antoniadou, 2011; O'Dowd et al., 2020).

2. Marco teórico

2.1. La competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE

En las últimas décadas, la CCI se ha convertido en un aspecto central en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Su creciente importancia se ha visto impulsada por el cambio de paradigma hacia el plurilingüismo y la pluriculturalidad señalado en el MCER (Consejo de Europa, 2002). Un giro en las metas de aprendizaje de lenguas que ha repercutido en el cuestionamiento del hablante nativo (Kramsch, 2009), otorgando importancia al hablante intercultural (Byram y Fleming, 2009), cuyas competencias no se rigen por la perfección formal sino por la eficacia y suficiencia comunicativa (Byram et al., 2002). Esta nueva perspectiva está presente en el Companion Volume (Council of Europe, 2020), en el que se sustituye la noción de hablante nativo por hablante de la lengua meta o usuario competente.

En el presente estudio, nos interesa evaluar la CCI considerando sus diferentes dimensiones; pues, con frecuencia, se tiende a una simplificación excesiva pensando que esta competencia incluye solo los conocimientos culturales (Deadorff, 2011). De los diversos modelos existentes para el desarrollo de la CCI (Bennett, 1993; Chen y Starosta, 2000; Byram, 1997; Sercu, 2005), hemos seleccionado el modelo de Sercu (2005) porque cuenta con una adaptación orientada al perfil del profesorado en ejercicio (Sercu, 2009), y agrupa los componentes de la CCI en tres dimensiones:

- Conocimientos (saber-saberes): se refiere a la capacidad de aprender nuevas manifestaciones culturales y asignarles significado según el contexto de uso. Considera el conocimiento de los rasgos socioculturales del país de origen y del país de la lengua meta, así como un conocimiento de las formas de interacción interpersonal y social.
- Destrezas y comportamientos (saber actuar): incluye la capacidad de desenvolverse de forma competente en situaciones de contacto intercultural, manifestando respeto, cooperación y empatía ante el interlocutor.

- Actitudes (saber ser - saber comprometerse): abarca la curiosidad, apertura y disposición personal para abrirse a la cultura extranjera y ser autocríticos con la propia cultura. Busca la superación de actitudes etnocentristas que ayuden a mantener una relación propicia entre interlocutores de distintas procedencias.

De acuerdo con este planteamiento, la evaluación de la CCI debe realizarse mediante intervenciones específicas en las que se valoren todas sus dimensiones, ya que el grado de competencia intercultural alcanzado por el estudiante dependerá de la ecuación intercultural que incluye actitudes, conocimientos y habilidades (Deadorff, 2011). Los proyectos telecolaborativos síncronos pueden ayudar a lograr este objetivo, propiciando que el participante desarrolle competencias que le ayuden a la apertura a distintos modos de pensar, actuar y relacionarse, a adquirir conciencia de la relatividad de sus valores y visiones del mundo y, asimismo, que le permitan la configuración de una identidad personal más flexible para que pueda desenvolverse en la actual sociedad global caracterizada por la pluriculturalidad (Kramsch, 2009). Por otra parte, la variable intercultural resulta de interés no solo para el aprendiz de una lengua extranjera sino también para el profesorado. Precisamente, facilitar la comunicación intercultural de los estudiantes es una de las competencias clave (Instituto Cervantes, 2012) que todo profesor necesita desarrollar en su actividad profesional. En ese sentido, se valora las implicaciones que la adquisición de las dimensiones de la CCI tiene en la formación del profesorado.

2.2. La telecolaboración o intercambio virtual en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Actualmente, los avances tecnológicos ofrecen a los docentes y alumnos muchas posibilidades de contactar y colaborar con hablantes de otros idiomas de todo el mundo y hacen más posible que nunca la comunicación directa entre los estudiantes de idiomas extranjeros (y los hablantes nativos). Estos intercambios interculturales en línea se consideran entornos ideales para el aprendizaje de lenguas y el desarrollo de destrezas interculturales porque proporcionan un acceso conveniente, auténtico, directo y rápido a los hablantes nativos y a sus culturas (González-Lloret y Ortega, 2014; Kramsch y Thorne, 2002; Luo y Yang, 2018).

El uso de Internet para conectar a los estudiantes de idiomas ha recibido muchos nombres diferentes (O'Dowd, 2021). Lamy y Goodfellow (2010) señalan lo problemático que puede resultar definir la telecolaboración, ya que abarca una gama muy amplia de intercambios en línea, que van desde la práctica con poca orientación en un formato "libre" de la lengua meta, pasando por el chat, la escritura colaborativa, hasta la enseñanza basada en proyectos de diseño elaborado. Nosotros utilizaremos una definición más pragmática de telecolaboración (o intercambio virtual), que describe la telecolaboración como la aplicación de herramientas de comunicación en línea, síncrona y asíncrona, para reunir (clases de) estudiantes (de idiomas) en lugares geográficamente distantes para desarrollar sus habilidades en lenguas extranjeras y su competencia intercultural mediante tareas de colaboración y trabajo por proyectos (O'Dowd, 2012, p.342).

La telecolaboración es una de las posibles formas de hacer operativa la interacción entre los estudiantes y los hablantes nativos de un idioma que se encuentran en diferentes lugares. Por lo tanto, es lógico que se haya convertido en uno de los principales pilares del giro intercultural en la enseñanza de lenguas (Chun, 2011; O'Dowd, 2006). Los intercambios

virtuales tienen las ventajas de la comunicación tradicional cara a cara y, por lo tanto, no es sorprendente que estas ventajas (teóricas) también se hayan demostrado en investigaciones empíricas. O'Dowd (2012), entre otros, ha demostrado que la telecolaboración contribuye al aprendizaje intercultural y proporciona a los alumnos diferentes tipos de conocimientos culturales, así como múltiples oportunidades para desarrollar la conciencia cultural (Canto et al., 2014; Lee y Markey, 2014; Schenker, 2012).

Sin embargo, estos intercambios virtuales no deberían considerarse como algo superficial en los procesos de aprendizaje (Helm, 2014; O'Dowd, 2012). Un número cada vez mayor de investigaciones ha demostrado que el tipo de tarea desempeña un papel importante en la determinación de los resultados de aprendizaje de la telecolaboración (Canto et al., 2013; Canto y Jauregi, 2017). El diseño de tareas parece ser la clave para una interacción eficaz, y debería corresponderse con las prestaciones comunicativas de los entornos utilizados para así facilitar la competencia comunicativa intercultural (Hampel, 2014). Las tareas bien diseñadas y motivadoras son esenciales para que el aprendizaje tenga lugar (Lee, 2007), además, las tareas mediadas por tecnología deben considerarse como entidades propias. No basta con suponer que las tareas que son eficaces para provocar la interacción en los intercambios cara a cara lo serán también si se trasladan a un entorno de telecolaboración (González-Lloret y Ortega, 2014).

Aunque algunas de las herramientas Web que se utilizan para llevar a cabo estas tareas mediadas por tecnología son vulnerables a las dificultades técnicas (Bateson y Daniels, 2012), se han encontrado efectos positivos de este uso de comunicación mediada por ordenador. Entre estos efectos positivos están que facilita las interacciones de los estudiantes (Belz, 2002), aumenta las posibilidades de negociación de significado (Blake, 2008; Canto y Jauregi, 2017) y promueve la conciencia de los estudiantes sobre su competencia lingüística. Además, ofrece oportunidades para que los estudiantes de idiomas experimenten una comunicación intercultural auténtica y significativa (Belz, 2005; Thorne, 2010), y ayuda a mejorar la confianza y la participación al aumentar la inmediatez y la interactividad (Hampel y Hauck, 2004). A pesar de estos efectos positivos señalados por la investigación, también se han documentado fracasos y dificultades atribuidos a una amplia gama de factores. La suposición de que el aprendizaje intercultural resulta automáticamente del encuentro intercultural se ha puesto en duda desde el principio, como señalan Lamy y Goodfellow (2010). Entre estos factores que pueden llevar al fracaso está, por un lado, el posicionamiento limitado, en cuanto a identidad, de los estudiantes (Helm, 2017); y por otro, la dificultad de involucrar a los estudiantes para que vayan más allá de las suposiciones de similitud (Dooly, 2011; Telles, 2014) y adopten una postura crítica e intercultural (Ware y Kramsch, 2005).

3. Objetivos

El interés principal de este estudio es evaluar los alcances del Proyecto COINELE en el desarrollo de la CCI de los participantes. Por tanto, los objetivos que se pretenden alcanzar son los siguientes:

- Describir y valorar las percepciones que tienen los aprendices de ELE sobre su CCI después de una experiencia telecolaborativa.

- Evaluar en qué medida el PF del MUELE percibe mejoras en las diferentes dimensiones de su CCI después de una experiencia telecolaborativa.

4. METODOLOGÍA

Esta investigación se ubica en la metodología de investigación-acción (Colmenares y Piñeiro, 2008), pues se han realizado fases cíclicas de observación para detectar problemas y necesidades en el aula de ELE y diseñar la intervención, con la participación activa del docente investigador.

Respecto al primer objetivo de esta investigación, se presenta un análisis descriptivo del conjunto de ítems del cuestionario final aplicado a los aprendices de ELE de la UU mediante el cálculo de medias y desviaciones típicas para valorar las percepciones sobre su CCI después de la telecolaboración.

En cuanto al segundo objetivo, se realiza un análisis del cuestionario inicial (CU1) y cuestionario final (CU2) aplicado al PF del MUELE. Las preguntas de los cuestionarios analizan las mismas dimensiones de la CCI, pero mediante diferentes interrogantes; por eso, se ha estudiado la correlación entre las respuestas de ambos cuestionarios para saber el grado de relación entre las variables analizadas y evaluar si los PF perciben cambios en las diferentes dimensiones de su CCI después del intercambio virtual. El análisis se ha realizado mediante los siguientes estadísticos:

- Para la asociación de variables nominales: mediante Ji-cuadrado de Pearson, razón de similitud, V de Cramer y Phi se han relacionado las percepciones de los PF antes (CU1) y después (CU2) de la telecolaboración; las asociaciones obtenidas fueron respecto a los *conocimientos culturales:* a) la formación intercultural y b) el conocimiento de otras culturas; en cuanto a las *habilidades y destrezas* c) la negociación de significados; en relación a las *actitudes* f) el interés por investigar la cultura de los aprendices.
- Para la correlación de variables ordinales: con el Coeficiente Tau-b de Kendall, Tau-c de Kendall y Gamma se han correlacionado las percepciones de los PF antes y después de la experiencia telecolaborativa; las relaciones establecidas fueron en *habilidades y destrezas* d) el reconocimiento de las diferencias culturales; en *actitudes e*) la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

4.1. Proyecto COINELE

En este estudio se describen los resultados de la primera etapa del Proyecto COINELE y su implementación entre septiembre de 2020 y enero de 2021. La intención principal era crear oportunidades de comunicación síncrona a través de la realización de 5 tareas para fomentar la conciencia intercultural fuera del contexto del aula presencial para los estudiantes de la Universidad de Utrecht (UU), de tal forma que pudieran poner en práctica sus habilidades comunicativas y aprender en un contexto comunicativo real de interacción con hablantes nativos de la lengua meta. Para el PF de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR),

más habituado a contextos virtuales de aprendizaje, también implicaba tener posibilidades de contacto directo y en tiempo real fuera del contexto del aula virtual institucional.

4.2. Participantes

La telecolaboración se llevó a cabo con un total de 60 participantes: 36 estudiantes de ELE de la UU y 24 PF del MUELE de UNIR. Cada grupo de interacción estaba formado por un profesor en formación y uno o dos aprendices de ELE.

El perfil general de los participantes difería (en cuanto a procedencia, edad, nivel de estudios y competencia en ELE), sin embargo, esa diferencia ha constituido un ingrediente particularmente importante para las agrupaciones por pares entre hablantes no nativos (HNN) y hablantes nativos (HN) del español, fundamentales para la realización de las tareas colaborativas.

- Los participantes de la UU eran mayoritariamente neerlandeses y en menor medida de otros países europeos, tenían entre 19 y 21 años y eran estudiantes de grado de diversas áreas de conocimiento, como HNN del español tenían un nivel de competencia lingüística correspondiente al A2, según los niveles del MCER. Todos estaban matriculados en el curso de "Lengua y cultura española 2" de la UU.
- Los participantes de UNIR eran españoles y de diversos países hispanoamericanos, tenían entre 24 y 55 años y eran licenciados o graduados en filología, ciencias de la comunicación, educación, relaciones internacionales, humanidades, etc. Un gran porcentaje de estos estudiantes trabajaba o contaba con experiencia en la enseñanza de ELE. Todos estaban matriculados en el MUELE y participaron en el proyecto de forma voluntaria.

4.3. Tareas colaborativas

La telecolaboración se realizó mediante cinco sesiones de video comunicación con una duración de 45 a 60 minutos aproximadamente cada una. Cada sesión tenía dos fases: interacción en línea para el desarrollo de tareas y fase de retroalimentación. Las tareas colaborativas (Helm, 2014) se diseñaron *ad hoc* para estimular a los estudiantes a que hablaran sobre determinados contenidos socioculturales (*input* cultural) (Villegas-Paredes, 2020) relacionados con sus propias vivencias, fomentando de esta forma el aprendizaje experiencial y la implicación real de los estudiantes en producciones auténticas (*output*) haciendo uso de su competencia lingüística e intercultural. Tras cada sesión, los PF aportaron retroalimentación escrita (mediante una rúbrica) a sus pares colaborativos sobre las fortalezas y debilidades de su competencia comunicativa con el fin de ayudarles a mejorar en las siguientes tareas.

Los participantes realizaron cinco tareas (Tabla 1) encaminadas a la mejora de su CCI. Cada sesión de interacción suponía la resolución de una tarea en un proceso de aprendizaje colaborativo en el que el HN podía brindar andamiaje de tipo lingüístico y cultural al HNN como parte de su función mediadora. Cabe resaltar que las tareas hacían hincapié en la negociación de significados culturales (véase *Anexo A* para el modelo de una tarea). Los PF del MUELE recibieron además orientaciones previas sobre el uso de estrategias de negociación y mediación lingüística y cultural.

En cada tarea los participantes disponían de recursos multimedia (vídeos, audio, imágenes,

textos, etc.) como elementos de ayuda para generar interés y facilitar la comprensión durante la interacción. Asimismo, para el contacto y comunicación utilizaron su teléfono móvil, mensajes de WhatsApp o correo electrónico y la herramienta de video comunicación Jitsi.

Tabla 1. Descripción de las tareas colaborativas

Tareas colaborativas	Descripción
1. Tradiciones culturales/viaja por el mundo	Conversación sobre los viajes realizados por cada interlocutor (estudios, vacaciones, trabajo, etc.). Información de interés que suele buscarse antes de un viaje. Estereotipos de los diferentes países visitados.
2. Visita mi país	Hablar sobre lugares importantes que pueden visitarse en el país de cada miembro del grupo. Organizar una ruta guiada para el compañero.
3. La vida universitaria	Describir tipo de vivienda, compañeros de piso, horarios de estudio, ocio, etc., que puedan caracterizar la vida universitaria de los participantes. Planificar un intercambio de vivienda.
4. Fechas y personajes importantes	Hablar sobre personajes importantes en la historia de cada país, así como de momentos importantes de la vida de los participantes.
5. Hablemos sobre nosotros	Intercambiar experiencias sobre motivaciones personales en la elección del aprendizaje/enseñanza de ELE; visión personal y aspectos de la cultura hispana que más gusta y sorprende.

4.4. Instrumentos

Para recoger los datos de interés sobre las percepciones de los participantes acerca de su CCI, se diseñaron los siguientes instrumentos:

4.4.1. Cuestionario final de los estudiantes de ELE de la Universidad de Utrecht

Completado al final del curso, tenía 34 preguntas de escala de Likert de cinco puntos con calificaciones que iban desde "totalmente en desacuerdo (1)" a "totalmente de acuerdo (5)" y dos preguntas abiertas en las que se preguntaba a los participantes por los aspectos positivos y negativos de su experiencia. Las preguntas se agruparon en cinco secciones orientadas a conocer sus percepciones sobre la CCI: a) calidad tecnológica (4 preguntas), b) preferencias y gustos (7 preguntas), c) percepción personal durante las sesiones (7 preguntas), d) desempeño de las tareas (8 preguntas) y e) evaluación general (8 preguntas).

4.4.2. Cuestionario inicial (CU1) y final (CU2) del profesorado en formación (PF) de UNIR

Se diseñaron dos cuestionarios CU1 y CU2 dirigidos al PF, siguiendo los modelos teóricos de Sercu (2005; 2009) sobre el desarrollo de la CCI en la formación del profesorado. Los cuestionarios tenían un total de 21 ítems que incluían las tres dimensiones de la CCI y se administraron a través de Google Forms mediante correo electrónico. Para este estudio, dadas las limitaciones de extensión, se han seleccionado seis ítems sobre las percepciones de la CCI del PF representativos de las siguientes dimensiones:

Conocimientos culturales (2 ítems de 6 incluidos en el cuestionario completo): preguntas orientadas a conocer las opiniones del PF relacionadas con a) la formación intercultural previa, y b) el conocimiento de otras culturas.

Habilidades y destrezas interculturales (2 ítems de 6 considerados en el cuestionario íntegro): ítems encaminados a explorar las percepciones del PF sobre c) la negociación de significados, y d) reconocimiento de las diferencias culturales.

Actitudes interculturales (2 ítems de 5 incorporados en el total del cuestionario): preguntas dirigidas a recoger las apreciaciones del PF vinculadas con e) la capacidad de ponerse en el lugar del otro, y f) el interés por investigar la cultura de los aprendices.

La evaluación de los resultados se llevó a cabo a través de un estudio descriptivo e inferencial a partir de las preguntas seleccionadas de los cuestionarios señalados. En este artículo se presentan únicamente las fases de intervención y evaluación.

5. RESULTADOS

5.1. Resultados del cuestionario final de los estudiantes de ELE

El análisis de la primera sección (percepción personal de calidad tecnológica) del cuestionario (Anexo B) reveló que la mayoría de los participantes no encontró ninguna dificultad para usar la herramienta de telecolaboración (M = 4, DT = 0,59) y, en general, estaban satisfechos con la calidad tecnológica.

En la segunda sección (preferencias y gustos), los estudiantes, como se puede observar en los gráficos de la Tabla 2, manifestaron una actitud positiva ante la oportunidad ofrecida por este intercambio virtual de conocer a personas de otros países (M = 3,63, DT = 0,82) y poder interactuar con hablantes nativos de la lengua que estaban aprendiendo (M = 4,34, DT = 0,96). Igualmente positiva fue la evaluación de las tareas realizadas (M = 3,61, DT = 0,83).

En cuanto a la tercera sección (percepción personal durante las sesiones) se observó que los estudiantes de español se sintieron cómodos durante las interacciones (M = 3,70, DT = 0,92). En general, señalaron haber logrado comunicarse de forma satisfactoria (M = 3,41, DT = 0,99), aunque muchos admitieron estar nerviosos al hablar en español y preocupados por cometer errores (M = 3,51, DT = 1,28).

Respecto al desempeño de las tareas, en la cuarta sección de la encuesta final, cabe resaltar que los participantes, en su gran mayoría, estaban tan involucrados en las tareas de interacción que perdieron la noción del tiempo y llegaron a ignorar factores externos (M = 3,51, DT = 1,05). Los estudiantes de español confirmaron haber aprendido algo sobre la vida, cultura y puntos de vista de su interlocutor (M = 4,26, DT = 0,70).

A modo de recapitulación, las opiniones sobre la evaluación general del proyecto (quinta sección) indicaban que los estudiantes de lengua habían disfrutado de las sesiones de telecolaboración y que la dimensión internacional, es decir, la interacción con estudiantes de otro país, hizo que las sesiones fueran más interesantes. La gran mayoría de los participantes opinó que la telecolaboración es un sistema eficaz no solo para practicar una lengua extranjera (M = 4,12, DT = 0,98) sino también para ayudar a fomentar la conciencia intercultural (M = 4,17, DT = 0,77).

Tabla 2. Cuestionario final de los estudiantes de español LE (N=36)

		M	*DT*
1.	*Percepción personal*		
	1.1 El uso de la herramienta de VC fue fácil.	4	0,59
2.	*Preferencias y gustos*		
	2.1 Me gustaron las tareas que tuve que hacer con mi compañero.	3,61	0,83
	2.2 Me gusta conocer a estudiantes de otros países a través de la telecolaboración.	3,63	0,82
	2.3 Me gusta utilizar el español con hablantes nativos.	4,34	0,96
3.	*Percepción personal*		
	3.1 Me sentí cómodo durante las sesiones de VC.	3,70	0,92
	3.2 Estoy satisfecho de la forma en que logré comunicarme con mi interlocutor.	3,41	0,99
	3.3 Me sentí nervioso al hablar en español durante las sesiones de VC.	3,51	1,28
4.	*Desempeño de tareas*		
	4.1 Estaba tan involucrado en la interacción que perdí la noción del tiempo.	3,51	1,05
	4.2 He aprendido algo sobre la vida, cultura y puntos de vista de mi interlocutor.	4,26	0,70
5.	*Evaluación general*		
	5.1 Creo que el uso de la telecolaboración es un método eficaz para practicar una lengua extranjera.	4,12	0,98
	5.2 Las sesiones de telecolaboración me ayudaron a descubrir nuevos aspectos de otra cultura y diferentes puntos de vista.	4,17	0,77

5.2. Resultados del cuestionario del PF

5.2.1. Conocimientos culturales

Sobre la formación intercultural previa se pone de relevancia que el 56% de los PF que contestó en el CU1 no tener formación previa, otorgó en el CU2 la máxima puntuación (= 5) al proyecto, junto a un 33% que lo valoró con 4 puntos. En cambio, el 100% de los que respondieron tener formación previa dio la máxima puntuación (= 5) al proyecto telecolaborativo. El análisis del grado de relación entre CU1 y CU2 muestra resultados significativos (razón de verosimilitud = 11,341; gl = 4; p = 0,023), y relación con intensidad media (V de Cramer = 0, 429). Se concluye que hay relación entre las variables, pues existe una tendencia a valorar mejor el proyecto por quienes han tenido formación previa.

Acerca del conocimiento de otras culturas, en el CU1 el PF (48%), que respondió conocer y haber interactuado con personas de otras culturas a diferencia del que negó tal experiencia (52%), es quien ha valorado con mayor puntuación en el CU2 la experiencia de haber conocido e interactuado con estudiantes neerlandeses (68%), frente a otras opciones como las prácticas del máster (14%) y los foros de la asignatura (18%).El cálculo de la relación entre las variables arroja resultados poco significativos (razón verosimilitud = 1,263; gl = 2; p = 0,532), con una intensidad de relación directa baja (Phi = 0,192). Se concluye así que el proyecto ha repercutido en el conocimiento de otras culturas de forma moderada.

5.2.2. Habilidades y destrezas interculturales

Respecto a la negociación de significados, en el CU1 el PF reconoce su importancia, principalmente, cuando hay incomprensión de tipo gramatical (62%), de tipo cultural (15%), de tipo léxico-semántico (13%) y todos los anteriores (10%). Tras la implementación del proyecto, el 84% de los participantes admite que mediante las actividades telecolaborativas han podido negociar principalmente significados lingüísticos y culturales. La asociación de ambas variables muestra resultados significativos (chi2 = 23,573; gl = 6; p = 0,001); asimismo, la intensidad de dicha relación, según V de Cramer = 0,716 es alta. Por tanto, se puede afirmar que el intercambio virtual ha influido significativamente en la percepción de mejora de determinadas estrategias de negociación de significados que los participantes han puesto en práctica mediante la interacción con aprendientes de ELE.

En cuanto al reconocimiento de las diferencias culturales, en el CU1 un 33% de los participantes reconocía tener facilidad para identificar aspectos culturales propios del país de origen de los alumnos de ELE. En el CU2, después de realizar las tareas telecolaborativas, un 85,7% de los participantes valoraba positivamente haber conocido determinadas costumbres de los neerlandeses y, al mismo tiempo, dar a conocer algunos elementos diferenciales de la cultura española. Las variables ordinales muestran un coeficiente de correlación (Tau-b de Kendall = 0,360) directa-moderada y una significación aproximada = 0,475. Esto indica que existe cierta correlación entre la percepción de las diferencias culturales iniciales y la mejora de estas habilidades tras la intervención.

5.2.3. Actitudes interculturales

Sobre la capacidad de ponerse en el lugar del otro, un porcentaje considerable de los participantes (68,5%) admitía en el CU1 poseer esta capacidad, y resulta revelador que después de las sesiones de telecolaboración valoren mucho más (81,8%) el haber sido capaces de comprender el choque cultural y/o los malentendidos que se iban produciendo en la interacción oral con sus compañeros. Los resultados de correlación entre CU1 y CU2 indican una asociación (Tau-b de Kendall = 0,493) directa-media y una significación aproximada = 0,019. Se puede inferir, por tanto, una correlación lineal entre la capacidad de ponerse en el lugar del otro que los participantes reconocían poseer en el CU1 y la valoración que otorgan a la experimentación de dichas capacidades en el CU2.

Con relación al interés por investigar la cultura de los aprendientes, un número importante de los participantes (88,9 %) afirmó en el CU1 que suele investigar dicha cultura cuando no la conoce suficientemente. Sin embargo, en el CU2, el 75% admitía haber recibido mucha información sobre particularidades de la cultura de sus pares colaborativos, durante el desarrollo de tareas, por lo que no fue necesario investigar. Los resultados de la relación entre las dos variables muestran (razón de verosimilitud = 2,813; gl = 4; p = 0,590) intensidad baja (V de Cramer= 0, 212). Por tanto, se puede afirmar que no hay relación estadística, las dos variables son independientes, el proyecto telecolaborativo no ha influido en el interés por investigar la cultura del interlocutor.

6. DISCUSIÓN

Respecto a los resultados de las percepciones de los aprendientes de ELE, el Proyecto COINELE parece haber contribuido favorablemente al desarrollo de su competencia lingüística e intercultural. Los resultados de esta investigación, junto con los de investigaciones anteriores (Chun, 2011; Dooly y O'Dowd, 2018; Helm, 2014) parecen indicar que la telecolaboración, si va acompañada de propuestas didácticas apropiadas, puede contribuir a enriquecer el contexto de enseñanza-aprendizaje de una LE dadas las condiciones óptimas que ofrece para desarrollar la CCI. Estos datos se alinean con los obtenidos en otros estudios en el ámbito de aprendizaje de segundas lenguas en enseñanza superior (Canto y Jauregi, 2017; Lee y Markey, 2014; Schenker, 2012).

Los resultados de las percepciones del PF sobre su CCI, en sus diversas dimensiones, ponen de manifiesto, en cuanto a los *conocimientos culturales,* que los PF que reconocieron tener formación intercultural previa al inicio del proyecto son los que valoraron de mejor forma la experiencia telecolaborativa. Asimismo, acerca del conocimiento de otras culturas, los participantes reconocen que durante la formación del máster las posibilidades de interacción con personas de distintas procedencias se han limitado a las prácticas y a los foros de las asignaturas. Valoran así el aporte cultural que les ha proporcionado la interacción con estudiantes neerlandeses, destacando la función de las tareas colaborativas (O'Dowd, 2006; O'Dowd, 2012; Jauregi et al., 2010) como elemento clave que ha generado interés y motivación para un intercambio cultural serio y organizado en función de los objetivos de aprendizaje, propiciando el conocimiento cultural mutuo.

En cuanto a las *habilidades y destrezas interculturales*, diversos autores (O'Dowd et al., 2020) señalan que la telecolaboración contribuye al fomento de la mediación cultural como forma de entendimiento mutuo mediante la negociación de significados y la metacomunicación que permite verbalizar la incertidumbre y la ambigüedad. En esta línea, la presente investigación evidencia resultados favorables. Los participantes valoraron positivamente el hecho de haber puesto en práctica determinadas estrategias de negociación de significados lingüísticos y culturales, ante situaciones de incomprensión o malentendidos durante la interacción. Por tanto, se ha generado en los PF cierta conciencia de la estrecha relación e importancia de los significados culturales junto a los lingüísticos (Trovato, 2020). Las evidencias acerca del reconocimiento de diferencias culturales muestran también una mejora antes y después de la intervención. Los PF y sus pares neerlandeses han podido establecer semejanzas y diferencias entre la cultura propia y la de su interlocutor, lo que indica que el intercambio virtual ha contribuido a la mejora de la sensibilidad cultural de los participantes, resultados que están en sintonía con otras investigaciones (Yang, 2020).

Diversos especialistas aseguran que son las *actitudes interculturales* las más difíciles de desarrollar en el contexto del aula (Sercu, 2005; Deadorff, 2015). Los resultados de este estudio muestran que, efectivamente, las variaciones entre la capacidad de ponerse en el lugar del otro, así como el interés por investigar la cultura del aprendiente antes y después del proyecto, han resultado poco significativas. Estos resultados se alejan de los hallazgos de Lewis y O'Dowd (2016) y Yang (2020), quienes señalan que los participantes telecolaborativos experimentan cambios sustanciales en cuanto a su curiosidad y apertura cultural volviéndose más expertos en comunicación intercultural. Consideramos que el escaso interés manifestado por el PF por investigar sobre la cultura neerlandesa, posiblemente se deba a que el desarrollo de cada tarea conllevaba implícitamente compartir información cultural de forma mutua entre los interlocutores.

7. CONCLUSIONES

Respecto al primer objetivo presentado al inicio de este artículo, se puede concluir que el Proyecto COINELE parece haber contribuido favorablemente a mejorar las percepciones de los aprendices de ELE sobre su competencia comunicativa intercultural. Los alumnos admitieron ser más conscientes de su propia identidad y de la de sus interlocutores, ayudando esto a propiciar la conciencia de la propia identidad de los participantes. Finalmente, los participantes mostraron satisfacción con la calidad tecnológica.

En cuanto al segundo objetivo, orientado a la evaluación de las percepciones del PF del MUELE sobre su CCI, se puede concluir que la implementación del proyecto parece haber supuesto una mejora significativa en las habilidades y destrezas, seguido de efectos moderados en los conocimientos culturales y una menor incidencia en las actitudes interculturales de los participantes. Estos resultados nos llevan a la necesidad de seguir trabajando las actitudes interculturales desde diversas perspectivas en la formación del profesorado; por otra parte, reconocemos que la evaluación de las actitudes debe complementarse con otros instrumentos de evaluación.

En general, el proyecto telecolaborativo ha brindado oportunidades al PF para poner en práctica sus habilidades pedagógicas (Vinagre, 2017; Yang, 2020) relacionadas con el uso de estrategias de negociación de significados lingüísticos y culturales, aspecto clave en los intercambios telecolaborativos (O'Dowd et al., 2020). Creemos, por ello, que el principal aporte de este estudio radica en las oportunidades que ofrece a los participantes para el desarrollo de su competencia lingüística e intercultural de forma sistemática, con aporte de retroalimentación del PF a sus compañeros colaborativos, y con un seguimiento pormenorizado por parte del profesor-investigador durante todo el proceso desde la implementación hasta la evaluación del proyecto.

Por otra parte, la implementación del proyecto también ha supuesto afrontar algunos retos y limitaciones en sus diferentes fases, relacionados con aspectos socioinstitucionales, reconocidos en la literatura especializada como inevitables en la telecolaboración (Antoniadau, 2011; O'Dowd y Ritter, 2006). Entre estos están, por ejemplo, el abandono por parte de algunos aprendices de ELE (debido a cargas académicas, ansiedad, etc.), lo que supuso reajustes en las agrupaciones iniciales; la diferencia horaria entre alumnos europeos e hispanoamericanos que dificultó los acuerdos para la realización de las tareas; y la sobrecarga de trabajo para los profesores investigadores en las distintas etapas del proyecto. Asimismo, los resultados del cuestionario inicial y final deben tomarse con cautela, pues no logran la significatividad necesaria debido al tamaño de la muestra y, por tanto, estos resultados deberán contrastarse en la segunda fase del proyecto.

Finalmente, esperamos que los humildes aportes de este estudio sirvan de inspiración para futuras investigaciones sobre el tema, pues faltan estudios empíricos que evalúen y ahonden en la complejidad de las dimensiones involucradas en la adquisición de la CCI.

8. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Innovación Docente COINELE "Colaboración interuniversitaria: Las competencias interculturales con mediación tecnológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como LE" [Res 205/2021, 06.07.2020] concedido por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Nuestra gratitud a los profesores de lengua y cultura española de la Universidad de Utrecht, y a todos los estudiantes participantes de las dos universidades colaboradoras.

9. 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

Bateson, G. y Daniels, P. (2012). Diversity in technologies. En G. Stockwell (Ed.), *Computer Assisted Language Learning: Diversity in research and practice* (pp. 127-146). Cambridge University Press.

Belz, J. A. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning and Technology*, *6*(1), 60–81.

Belz, J. A. (2005). Intercultural questioning, discovery and tension in internet-mediated language learning partnerships. *Language and Intercultural Communication, 5*(1), 3-39. https://doi.org/10.1080/14708470508668881

Bennett, M. J. (1993). Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 21-71). Intercultural Press.

Blake, R. J. (2008). *Brave new digital classrooms: Technology and foreign-language learning.* Georgetown University Press.

Bueno-Alastuey, M. C., Villarreal, I., y García Esteban, S. (2018). Can telecollaboration contribute to the TPACK development of pre-service teachers? *Technology, Pedagogy and Education*, *27*(3), 367-380. https://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1471000

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Byram, M. y Fleming, M. (2009). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Edinumen.

Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Council of Europe.

Canto, S. y Jauregi, K. (2017). Language learning effects through the integration of synchronous online communication: The case of video communication and Second Life. *Language Learning in Higher Education*, *7*(1), 21–53. https://doi.org/10.1515/cercles-2017-0004

Canto, S., Jauregi, K. y Van den Bergh, H. (2013). Integrating cross-cultural interaction through video-communication and virtual worlds in foreign language teaching programs: Is there an added value? *ReCALL*, *25*(1), 105-121. https://doi.org/10.1017/S0958344012000274

Canto, S., De Graaff, R. y Jauregi, K. (2014). Collaborative tasks for negotiation of intercultural meaning in virtual worlds and video web communication. En M. González- Lloret y L. Ortega (Eds.), *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks* (pp.183–212). John Benjamins.

Cappellini, M. y Hsu, Y. Y. (2020). When future teachers meet real learners through telecollaboration: An experiential approach to learn how to teach languages online. *Journal of Virtual Exchange*, *3*, 1-11. https://doi.org/10.21827/jve.3.35751

Chen, G. y Starosta, W.J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. Human Communication, *3*(1), 2-14.

Chun, D. M. (2011). Developing intercultural communicative competence through online exchanges. *CALICO Journal*, *28*, 392–419. https://doi.org/10.1558/cj.28.2.392-419

Colmenares, A. M. y Piñeiro, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, *14*(27), 96-114.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Companion Volume. Council of Europe. https://rm.coe.int/common-european-framework-ofreference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4.

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

Dooly, M. (2011). Crossing the intercultural borders into 3rd space culture(s): Implications for teacher education in the twenty-first century. *Language and Intercultural Communication*, *11*(4), 319-337. https://doi.org/10.1080/14708477.2011.599390

Dooly, M. A. y O'Dowd, R. (2018). Telecollaboration in the foreign language classroom: A review of its origins and its application to language teaching practice. En M. Dooly y R. O'Dowd (Eds.), *In this together: Teachers' experiences with transnational, telecollaborative language learning projects* (pp. 11- 34). Peter Lang.

Dooly, M. y Sadler, R. (2013). Filling in the gaps: Linking theory and practice through telecollaboration in teacher education. *ReCALL, 25*(1), 4-29.

García-Esteban, S., Villarreal, I., y Bueno-Alastuey, M. C. (2019). The effect of telecollaboration in the development of the learning to learn competence in CLIL teacher training. *Interactive Learning Environments, 29*(6), 973-986. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1614960

González-Lloret, M. y Ortega, L. (Eds.). (2014). *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks*. John Benjamins.

Hampel, R. (2014). Making meaning online: Computer-mediated communication for language learning. En A. Peti-Stantić y M. M Stanojević (Eds.), *Proceedings of the CALS Conference 2012* (pp.89–106). Peter Lang.

Hampel, R. y Hauck, M. (2004). Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses. *Language Learning and Technology*, *8*(1), 66–82.

Helm, F. (2014). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning and Technology, 19*(2), 197-217.

Helm, F. (2017). Critical approaches to online intercultural language education. En S. L. Thorne y S. May (Eds.), *Language, education and technology. Encyclopedia of language and education* (pp. 219-231). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319- 02237-6_18

Iglesias, I. y Ramos, C. (2020). Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching, 7*(2), 89-98. https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853368

Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras.* Instituto Cervantes.

Jauregi, K., Gómez, J.R. y Canto, S. (2010). Interacción virtual a través de la videocomunicación y mundos virtuales: Dos estudios piloto. *MarcoELE*, *11*, 1-17.

Kramsch, C. (2009). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram, y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía (pp. 23-37).* Edinumen.

Kramsch, C. y Thorne, S. (2002). Foreign language learning as global communicative practice. En D. Cameron y D. Block (Eds.), *Globalization and language teaching* (pp. 83–100). Routledge.

Kramsch, C. y Zhu, H. (2016). Language, culture and language teaching. En G. Hall (Ed.), *Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp. 38-50). Routledge.

Lamy, M. N. y Goodfellow, R. (2010). Telecollaboration and learning 2.0. En S. Guth y F. Helm, F (Eds.), *Telecollaboration 2.0: Language, literacies and intercultural learning in the 21st century* (pp. 107-138). Peter Lang.

Lee, L. (2007). Fostering second language oral communication through constructivist interaction in desktop videoconferencing. *Foreign Language Annals*, *40*(4), 635-649. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02885.x

Lee, L. y Markey, A. (2014). A study of learners' perceptions of online intercultural exchange through Web 2.0 technologies. *ReCALL, 26*(3), 281–297. https://doi.org/ 10.1017/S0958344014000111

Lewis, T. y O'Dowd, R. (2016). Online intercultural exchange and foreign language learning: A systematic review. En R. O'Dowd y T. Lewis (Eds.), *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice* (pp. 21-66). Routledge.

Luo, H. y Yang, C. (2018). Twenty years of telecollaborative practice: Implications for teaching Chinese as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning, 3*(5-6), 546–571. https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1420083

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 Ritter, M. (2006). Understanding and working with 'failed communication' in telecollaborative exchanges. *CALICO Journals*, *23*(3), 623-642.

O'Dowd, R. (2006). *Telecollaboration and the development of intercultural communicative competence*. Langenscheidt-Longman.

O'Dowd, R. (2012). Intercultural communicative competence through telecollaboration. En J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 342–358). Routledge.

O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: Moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, *34*(3), 209-224. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201

Robles, S. y Díaz, R. (2017). Prácticas virtuales en Second Life: telecolaboración entre profesores nativos en formación y estudiantes de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, 6*, 55-78.

Schenker, T. (2012). Intercultural competence and cultural learning through telecollaboration. *CALICO Journal*, *29*(3), 449–470.

Sercu, L. (2005). Teaching foreign languages in an intercultural world. En L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, C. H. Laskaridou, U. Lundgren, Mª del C. Méndez y P. Ryan (Eds.), *Foreign Language teachers and intercultural competence. An international investigation* (pp. 1-18). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853598456-003

Sercu, L. (2007). Foreign Language teachers and the implementation of intercultural education: a comparative investigation of the professional self-concepts and teaching practices of Belgian teachers of English, French and German. *European Journal of Teacher Education*, *28*(1), 87-105.https://doi.org/10.1080/02619760500040389

Sercu, L. (2009). Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 254-286). Edinumen.

Telles, J. (2014). Teletandem and performativity. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, *15*(1), 1-30. https://doi.org/10.1590/1984-639820155536

Thorne, S. L. (2010). The 'intercultural turn' and language learning in the crucible of new media. En F. Helm y S. Guth (Eds.), *Telecollaboration 2.0 for language and intercultural learning* (pp. 139-164). Peter Lang.

Trovato, G. (2020). Una aproximación a un modelo de evaluación para la mediación lingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). *Tonos Digital, 39*, 1-28. http://hdl.handle.net/10201/95882

Villegas-Paredes, G. (2020). El articuento 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

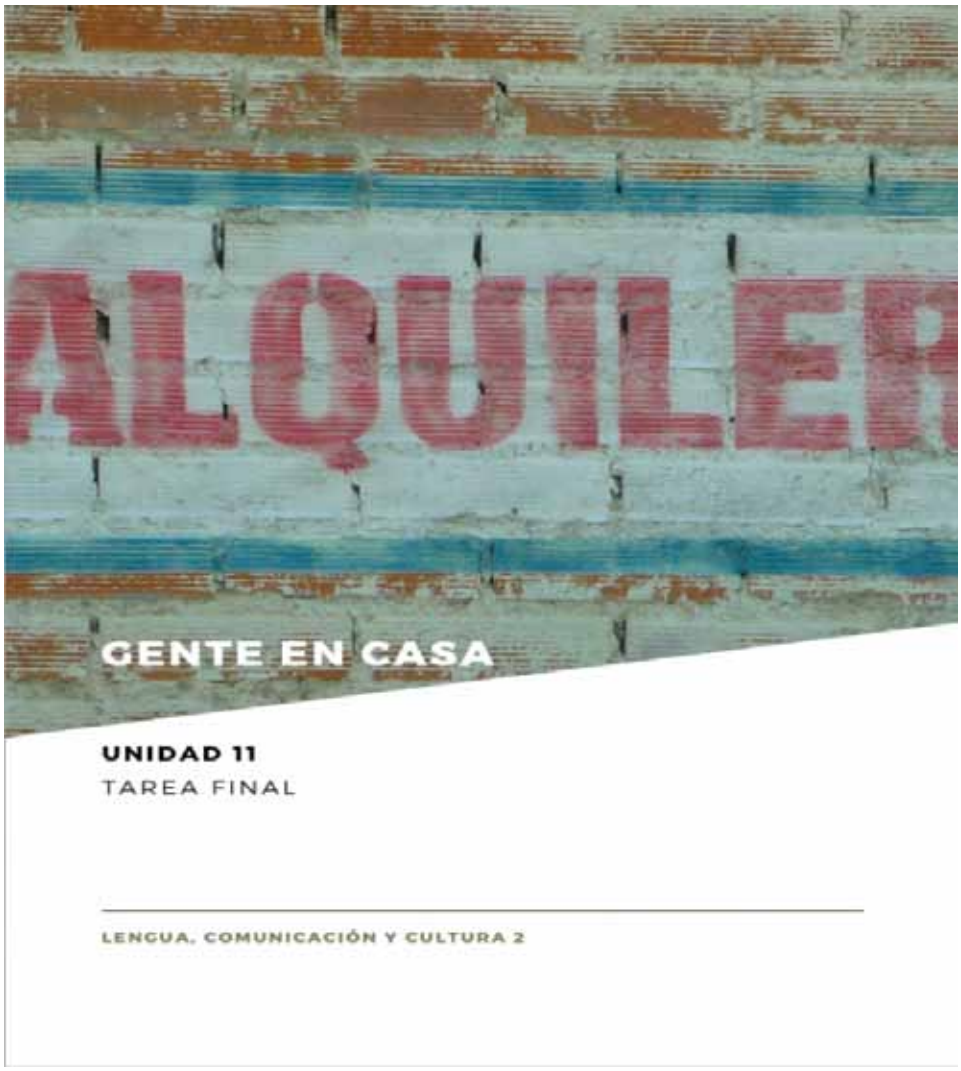
Vinagre, M. (2017). Developing teachers' telecollaborative competences in online experiential learning. *System*, *64*, 34–45.

Ware, P. D. y Kramsch, C. (2005). Toward an intercultural stance: Teaching German and

English through telecollaboration. *Modern Language Journal*, *89*(2), 190-205. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00274.x

Yang, S. J. (2020). Affordances and challenges of telecollaboration for pre-service teachers. *Language Learning and Technology*, *24*(3), 30-41. http://hdl.handle.net/10125/44733

10. Anexo a



LENGUA, COMUNICACIÓN Y CULTURA 2 //

GENTE EN CASA

UNIDAD 11

Con esta tarea final vamos a conocer la casa donde vives.

Vais a hacer un intercambio de casas con vuestro compañero durante vuestro periodo [ficticio] de estudios en el extranjero, en la universidad de vuestro compañero.

¿CÓMO ES LA CASA?
¿ERES UN BUEN COMPAÑERO DE PISO?
¿QUÉ RELACIÓN TIENES CON TUS VECINOS?

LENGUA, COMUNICACIÓN Y CULTURA 2 //

CONTEXTO

Tu compañero va a pasar una temporada en tu casa [mientras tú estás en la suya] porque va a estar de intercambio en tu universidad [y tú en la suya].
Para preparar vuestra estancia vais a poner en común la información más relevante.

1. Antes de empezar: ¿eres un buen compañero de piso?.
Comentad:
- ¿Alguna vez has olvidado sacar la basura?
- ¿Alguna vez has cocinado comida extra para tu compañero?
- ¿Has dejado alguna vez pelos en la ducha?
- ¿Qué relación tienes con tus vecinos?

2. Explica cómo es la casa donde vives y donde se va a quedar tu compañero.
Puedes comentar también las ventajas e inconvenientes de la casa, la zona de la ciudad donde está, cuánto cuesta el alquiler, etc.

3. ¿Qué tipo de compañero de piso eres tú? ¿Vive alguien más en la casa? ¿cómo son?

4. ¿Cuáles son las normas de convivencia?

Podéis hacer a vuestros compañeros todas las preguntas que queráis para obtener la información necesaria.

5. ¿Cómo ha sido tu vida universitaria durante la pandemia? ¿Ha afectado a tu proceso de formación y aprendizaje? ¿Qué implicaciones ha tenido en tu manera de socializar? ¿Crees que la pandemia nos ha "igualado" culturalmente en relación a nuestros hábitos, rutinas, horarios, modos de trabajar y de estudiar o, al contrario, ha resaltado las diferencias, estereotipos o prejuicios hacia otros países y culturas? ¿Por qué?

RECUERDA:

Utiliza los recursos gramaticales y lingüísticos de la unidad 11.
Es importante hablar con naturalidad y no leer.

ALL PHOTOS UNDER CREATIVE COMMONS LICENSES UNLESS OTHERWISE STATED

11. ANEXO B

Cuestionario final aprendices de ELE

[Codificación de respuestas - 5 point Likert scale: 1 – completely disagree / 5 – completely agree]

A) Technological quality

Do you agree with the following statements?
It was easy to START the tool.
It was easy to USE the tool.
SOUND was good.
I found the VC environment difficult to use.

B) Preferences & Likes

Do you agree with the following statements?
I like to communicate in this VC environment.
I like to meet students from other countries in this VC environment.
I liked the tasks I carried out with my partner.
Communicating in Spanish through VC is fun.
I liked the Jitsi environment.
I liked to use Spanish with native speakers.
I would have preferred to communicate with students abroad who are also learning Spanish.

C) How did you feel during the VC session?

Do you agree with the following statements?
I felt comfortable during the VC session.
I felt happy with the way I managed to communicate.
The VC environment had a positive influence on the way I communicated.
I enjoyed communicating with a student from another country in this VC environment.
I felt nervous when speaking in Spanish in the VC environment.
I was worried of making mistakes in Spanish.
I felt comfortable interacting in Spanish in the VC environment.

D) How well did you carry out the tasks?

Do you agree with the following statements?
I was so involved in my interaction task in VC that I lost track of time.
I was confident about my Spanish speaking skills.
I was able to make myself understood.
I was able to understand what the other student(s) said.
I was able to learn something about the other student's views, life and culture.
I did my best when interacting in the VC environment.
This interaction experience in VC did not work out the way I had expected.
My interaction experience in VC was rewarding.

E) Overall Assessment

Do you agree with the following statements?
I enjoyed the VC sessions.
The international dimension (the interaction with students from another country) made the VC sessions more interesting.
This VC environment is nice.
I think VC is an effective system for practicing a foreign language.
The VC sessions helped me discover new things about other people's views, another culture.
I would suggest to a friend to take part in this kind of international VC project.
I would like to use VC environments with students from other countries to carry out international collaboration projects more often.
What are the positive aspects you experienced in this project? Please explain.
What are the negative aspects you experienced in this project? Please explain.