



Apertura (Guadalajara, Jal.)

ISSN: 1665-6180

ISSN: 2007-1094

Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual

Los intercambios virtuales lingüísticos y culturales en educación superior: estudio de caso

Guadamillas Gómez, María Victoria

Los intercambios virtuales lingüísticos y culturales en educación superior: estudio de caso

Apertura (Guadalajara, Jal.), vol. 9, núm. 1, 2017

Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68851069001>

DOI: 10.18381/Ap.v9n1.1016

Los intercambios virtuales lingüísticos y culturales en educación superior: estudio de caso

Language and culture virtual exchanges in higher education: A case study

María Victoria Guadamillas Gómez *
Universidad de Castilla-La Mancha, España

Resumen: El estudio describe una intervención docente llevada a cabo en el campo de la telecolaboración interinstitucional y con el doble objetivo de incrementar el tiempo de práctica oral para la mejora lingüística (inglés/español) y favorecer la toma de conciencia intercultural entre estudiantes universitarios en los contextos español y británico. La metodología aplicada da cuenta de las percepciones de estos participantes de manera cualitativa y del grado de implicación y participación de los discentes. En primer lugar, en este estudio de caso abordamos el término telecolaboración y recogemos aportaciones recientes en este ámbito; en segundo lugar, presentamos el proyecto y sus tres fases principales: toma de decisiones, desarrollo y evaluación. A continuación, analizamos los resultados de participación y los comentarios positivos y negativos obtenidos de los universitarios, según se refieran a los aspectos lingüísticos o culturales o a otros más generales relacionados con la experiencia de participación. Por último, en la discusión y las conclusiones hablamos del éxito de esta experiencia, el cual reside en la planificación y el diseño de tareas que han originado una alta participación.

Palabras clave: Aprendizaje virtual, comunidades virtuales, contexto universitario, interculturalidad, innovación didáctica, teleconferencias, proyecto educativo..

Abstract: This study describes a teaching intervention carried out in the field of telecollaboration on a university-level course. Two main goals were set for this didactic innovation, which was carried out through an Interinstitutional Teaching Project: firstly, to increase the time of exposure to the foreign language (English/Spanish) and secondly, to raise cultural awareness among British and Spanish university students. The qualitative method has been applied in order to describe the participation and involvement of the learners. This case study firstly describes telecollaboration and the research that has recently been carried out in this field. Secondly, it presents the three phases of the project: action plan, development and evaluation. Thirdly, participants' perceptions (both positive and negative) are described. Students' comments are analyzed mainly in terms of linguistic, cultural or other general features expressed by participants. Finally, this case study includes a conclusion in which planning strategies and task design are emphasized, since both have brought about a successful experience for university students.

Keywords: Virtual learning, virtual communities, university context, interculturality, didactic innovation, tele-conferencing, education project..

Introducción

El uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza del inglés como lengua extranjera está implantado con firmeza en los diferentes niveles educativos y son numerosos los proyectos que dirigen su atención a enriquecer los resultados

Apertura (Guadalajara, Jal.), vol. 9, núm. 1, 2017

Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual

Recepción: 30 Septiembre 2016
Aprobación: 22 Noviembre 2016

DOI: 10.18381/Ap.v9n1.1016

CC BY-NC

de aprendizaje a través de herramientas virtuales. En este sentido, aportaciones recientes se fijan en los intercambios conversacionales virtuales con hablantes nativos como herramienta para mejorar la competencia comunicativa (Romaña, 2015; Kurek, 2015). Estos intercambios favorecen la interacción, permiten el aprendizaje de léxico contextualizado y aumentan el tiempo de exposición a la lengua gracias a la práctica fuera del aula que ofrecen. Asimismo, pueden resultar efectivos para avanzar en el desarrollo de la competencia intercultural (Byram, 1997). Respecto a esta última consideración, es reseñable el modo en el cual este tipo de experiencias propician que el alumno conozca aspectos de la cultura meta que podrían contribuir a derribar estereotipos culturales previos que dificultan determinados intercambios conversacionales en lengua inglesa u otras lenguas extranjeras objeto de aprendizaje.

O'Dowd y Lewis (2016) argumentan diferentes razones para usar los intercambios virtuales como herramienta de mejora de la lengua extranjera; entre otras, constatan su potencial para el desarrollo de habilidades genéricas, interrelacionadas y transferibles para la posterior inserción de los graduados en el mundo laboral que les demandará estas competencias tecnológicas. Entre las anteriores, se encuentra la habilidad para comunicarse de manera efectiva en una lengua extranjera con colaboradores o interlocutores distantes a través de herramientas asincrónicas, como el correo electrónico, y sincrónicas, como la telefonía en línea y las videoconferencias (O'Dowd & Lewis, 2016, p. 7).

Otros autores han considerado los procesos metacognitivos que se producen en este tipo de proyectos virtuales y, concretamente, el desarrollo de la competencia de “aprender a aprender” (Salmerón y Gutiérrez-Braojos, 2012). Los autores constatan que tales experiencias en las cuales se introduce el uso de nuevas tecnologías para crear discentes más autónomos contribuyen a la autorregulación del aprendizaje y el autoaprendizaje, y transforman las competencias del ámbito académico en estrategias más útiles para el futuro de los estudiantes. Asimismo, señalan la necesidad de que estas experiencias de aprendizaje se planeen desde un enfoque holístico y se centren en “competencias y estrategias que desarrollen la autoconfianza y el concepto de sí mismos en los estudiantes” (Salmerón y Gutiérrez-Braojos, 2012, p. 7).

Por ello, este proyecto no se centrará únicamente en los aspectos comunicativos, sino también en otros interculturales que pudieran contribuir a incrementar la motivación e interés de los estudiantes. Dörnyei considera el tema de la motivación en el contexto concreto del aprendizaje de la segunda lengua o lengua extranjera, y afirma que no es comparable con la motivación en otros contextos porque “una L2 lleva consigo el desarrollo de una cierta identidad y la incorporación de determinados elementos de la cultura de esa L2” (Dörnyei, 1998, p. 118).

En su contribución *Motivation in second and foreign language learning*, Dörnyei resume diferentes teorías relacionadas con la motivación en el contexto del aprendizaje de lenguas. De acuerdo con sus aportaciones, las teorías de *expentancy-value* y *expectancy of success* merecen una atención particular. El autor aclara que la dificultad de las

tareas puede llevar a los estudiantes a una pérdida de seguridad sobre su propio éxito, mientras que “un fuerte sentido de eficacia potencia una disposición de los estudiantes a la consecución y les ayuda a afrontar situaciones más complejas con confianza” (1998, p. 120). En resumen, Dörnyei considera que el incremento de la motivación en el aprendizaje de la lengua extranjera reside, entre otros factores, en la posibilidad de completar con éxito una tarea cuyo nivel de dificultad sea el adecuado y en la cual el objetivo fundamental no sea superar retos inalcanzables, sino desarrollar y complementar un determinado proceso de manera eficiente.

A estas consideraciones previas debemos añadir lo que Gardner denomina como “individuos motivados integralmente”, lo que significa “aprender una lengua porque existe un interés genuino en comunicarse con la comunidad de hablantes de esta lengua y [...] poseer una actitud favorable hacia la situación en la que se produce el aprendizaje” (Gardner, 2007, p. 19); esta actitud puede fomentarse con proyectos virtuales que demanden la participación de los estudiantes para la elaboración de tareas en la segunda lengua.

En vista de lo anterior, es necesario que al alumno se le asignen tareas estructuradas (Kurek, 2015) que lo guíen en el proceso de interacción con hablantes en otro contexto similar. Así lo han señalado otros autores como García, Rey y Rosado (2009) o Bueno (2011), quienes también se han referido a los intercambios virtuales y a los proyectos de telecolaboración, y han subrayado la importancia que en estos tiene el diseño de tareas y cuestionarios que orienten al estudiante y proporcionen al docente información sobre la evolución y el grado de satisfacción del estudiante al realizar las tareas.

Las consideraciones expresadas constituyen el punto de partida para el desarrollo de un proyecto docente interinstitucional entre la Universidad de Warwick en Reino Unido y la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) en España, cuyos objetivos principales son mejorar las destrezas comunicativas en lengua inglesa (español/inglés) buscando nuevos contextos y oportunidades para practicar y conseguir que los estudiantes sean conscientes de la cultura meta a través de los intercambios virtuales orales y escritos.

Este estudio presenta el diseño de tareas, la planificación y los resultados de participación del proyecto Idioma y Cultura, en el cual han participado 120 estudiantes: 60 universitarios de Warwick y 60 de la UCLM, quienes experimentaron tres momentos de evaluación: inicial (a través de un cuestionario), intermedio (entrevista semiestructurada) y final (cuestionario de evaluación). En primer lugar, describimos la planificación de los intercambios y el diseño de tareas que fomentan la producción oral en torno a temas culturales. Posteriormente, exponemos los comentarios obtenidos en las entrevistas semiestructuradas y los datos de seguimiento; por último, discutimos los resultados finales, que muestran una valoración muy positiva por parte de los estudiantes en ambas instituciones y un incremento de la motivación que coinciden con las expectativas iniciales de los participantes.

Intercambios virtuales

En la introducción comentamos que en los últimos años se han realizado numerosas publicaciones que refieren el potencial de los intercambios conversacionales que, a través de herramientas y aplicaciones de internet, permiten conectar a los alumnos que estudian la lengua o la cultura meta. Estas prácticas reciben el nombre de telecolaboración y aunque estas son cada vez más comunes en áreas de conocimiento como la psicología o la sociología, han cobrado gran protagonismo en la enseñanza de idiomas. En concreto, Dooly (2008) considera el término *telecolaboración* como “una experiencia de enseñanza y aprendizaje mediada por el uso de internet y llevada a cabo entre dos instituciones educativas distantes” (p. 21). De forma más reciente, Helm añade el componente intercultural y define el término como una práctica educativa que consiste en “involucrar a clases de aprendientes geográficamente dispersos en un intercambio on-line mediante herramientas de comunicación de internet para el desarrollo de la competencia lingüística y/o intercultural” (2015, p. 197).

La aportación de McCloskey repasa de manera general algunas de las contribuciones de estos intercambios interculturales. En concreto, se refiere a los beneficios que tienen que ver con el desarrollo de la profesión docente. Asimismo, el autor revisa ciertas consideraciones que, desde los diferentes campos de conocimiento, han de ser tomadas en cuenta en la organización de estas experiencias, como los recursos tecnológicos, los procesos de metacognición, los ciclos de reflexión o las expectativas de los docentes y alumnos implicados en el intercambio intercultural. Respecto a la aportación de estos intercambios en lo intercultural, el autor examina cómo “las tele-colaboraciones interculturales proporcionaron oportunidades para practicar y mejorar las destrezas de los estudiantes en términos de descubrimiento e interacción” (2012, p. 44).

Método

Descripción del contexto: el proyecto idioma y cultura

Un total de 120 estudiantes participaron en la primera fase del proyecto Idioma y Cultura. De ellos, 60 pertenecen a la Facultad de Educación de Toledo de la UCLM y cursan Lengua extranjera y su didáctica II del segundo curso del Grado de Maestro de Educación Infantil. Los demás participantes son alumnos del Centro de Lenguas de la Universidad de Warwick; es necesario mencionar que estos últimos están en el segundo y tercer curso de grados universitarios, estudian Español intermedio, pero no todos pertenecen a grados relacionados con la educación.

El nivel de español de los alumnos de Warwick y el de inglés de los de la UCLM es muy similar; todos estudian un B1 de la lengua extranjera/segunda lengua conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza (MCER) (Consejo de Europa, 2002). En el caso de la UCLM, dos estudiantes tienen una acreditación oficial

de B2 y ninguno de Warwick posee una acreditación oficial externa de este mismo nivel (B2) o superior; por ello, podemos decir que todos ellos presentan un nivel intermedio de lengua extranjera.

En el Grado de Maestro de Educación Infantil de la UCLM, los estudiantes necesitan cursar la materia contexto de este estudio de caso de manera obligatoria, mientras que para los de Warwick no es obligatoria. Tanto las destrezas productivas como las receptivas se trabajan en ambos cursos de lengua y lo hacen desde un enfoque comunicativo. En las dos instituciones, los estudiantes requieren más práctica de las destrezas orales y también deben realizar una prueba oral para completar satisfactoriamente el curso. Es necesario mencionar que, por lo general, todos encuentran dificultades para superar esta prueba debido a la tensión o nerviosismo que les produce la situación de examen en la cual han de expresarse en una lengua no materna.

Desarrollo

Este proyecto comienza con un análisis de necesidades en ambos contextos durante el curso académico 2014-2015. En él identificamos las siguientes carencias y particularidades que afectan a la formación de los estudiantes en una lengua extranjera:

- Falta de fluidez oral necesaria para completar el nivel B1 de lengua extranjera.
- Ansiedad, nerviosismo e inseguridad en los estudiantes al enfrentarse a las pruebas orales terminales o de progreso.
- Carencias culturales de realidades cercanas, por ejemplo, sistema educativo británico.
- Carencias léxicas, vocabulario básico repetitivo y escasez de recursos conversacionales.

A estas cuatro carencias se añade la afición y el interés de los jóvenes por las nuevas tecnologías y, en particular, el uso constante que hacen de las redes sociales mediante las que construyen redes móviles o virtuales con los contactos de aula para transmitir conocimientos o compartir información académica. Analizado lo anterior y en vista de las aportaciones recientes (Romaña, 2015; Kurek, 2015; García, Rey y Rosado, 2009), diseñamos tres fases para el proyecto, el cual, anclado en el ámbito de la telecolaboración (Dooly, 2008; Helm, 2015), pretende afrontar las carencias lingüísticas y culturales de los participantes. Primero, describimos el proceso de toma de decisiones, después, la implementación y, por último, la evaluación.

Primera fase: toma de decisiones

El proceso de toma de decisiones previo al desarrollo del proyecto de telecolaboración fue llevado a cabo por una profesora de lengua inglesa de la UCLM y una de español de la Universidad de Warwick y tuvo que ver,

principalmente, con los siguientes aspectos: contexto, diseño de tareas y evaluación del proyecto. El diseño de tareas se centró en la herramienta o herramientas informáticas que iban a ser utilizadas, la temporalización, la duración y la evaluación de las tareas. Se consideró que Skype sería la más apropiada (O'Dowd & Lewis, 2016), porque permitiría la conversación cara a cara y goza de gran accesibilidad y diferentes funciones y servicios; además, se especificó a los estudiantes que, para completar las tareas propuestas, también podían usar otras herramientas, como WhatsApp o Facebook. De igual modo, se acordó que las tareas serían publicitadas tanto en la plataforma Moodle para UCLM como en Blackboard para Warwick y que cada institución solicitaría a los estudiantes las pruebas documentales pertinentes de haber realizado sus intervenciones.

Asimismo, se consideraron las premisas de Dörnyei (1998) y Gardner (2007) a fin de buscar temas y tareas que pudiesen ser asequibles para los universitarios y que les resultasen sencillas de completar dentro de una comunidad de práctica enriquecedora y motivadora para los participantes. Esto permitiría que los estudiantes no se encontrasen con retos excesivamente complicados, lo que podría tener en consecuencia una baja participación o implicación.

En lo referente a la temporalización, dado que la materia en la que se llevó a cabo este estudio de caso (Lengua extranjera y su didáctica II) tiene carácter cuatrimestral (septiembre-enero), resultó pertinente una duración de seis semanas, más una semana de reflexión para la evaluación. En este aspecto, se tuvieron en cuenta también los días no lectivos en ambas instituciones para impedir que el tiempo del que disponían unos y otros estudiantes no fuese irregular ni se viese afectado por factores externos.

Asimismo, las docentes implicadas en el proyecto acordaron que los intercambios virtuales señalados tuvieran una duración mínima de sesenta minutos. Este tiempo estaría destinado a que los estudiantes mantuviesen conversaciones o videoconferencias a través de Skype para completar una serie de tareas. De estos sesenta minutos, los estudiantes de Warwick y de la UCLM conectados debían destinar parte a la lengua inglesa y parte al español. En este sentido, se aconsejó a los estudiantes de ambas instituciones que dedicara treinta minutos a la lengua inglesa y treinta al español para que no se produjesen situaciones ventajosas.

Segunda fase: implementación

Este apartado contiene las tareas diseñadas, incluyendo la temporalización, objetivo, preparación y apartado de preguntas sugeridas para la interacción. Para este diseño, recurrimos a las aportaciones de Kurek (2015) y Chapelle (2001). En concreto, Chapelle (2001) destaca el potencial, la adaptabilidad, la significación, el impacto positivo y el carácter práctico que deben poseer las tareas virtuales. A lo anterior, Kurek (2015) añade la necesidad de instrucciones concretas que contribuyan a paliar la distancia geográfica o las diferencias en los contextos institucionales (ver tabla 1).

Tabla 1
Resumen de tareas y preguntas para la interacción.

SEMANA-ACTIVIDAD	PREPARACIÓN	INTERACCIÓN
Semana 1 Primera toma de contacto	Los estudiantes de Warwick tienen que preparar con antelación preguntas para hacer a sus compañeros de intercambio. Los estudiantes de la UCLM preparan diez preguntas para formular a sus compañeros durante el intercambio.	¿Dónde vives? ¿Cuántas lenguas hablas? ¿Has estado alguna vez en Inglaterra/España? ¿Te gusta viajar? ¿Qué estudias y por qué?
Semana 2 Mi vida universitaria	Los estudiantes de la UCLM y de Warwick seleccionan alguna fotografía (no necesariamente en la que ellos aparezcan) que refleje cuestiones relacionadas con su vida universitaria que compartan con su pareja y ofrecen detalles de sus estudios, actividades, club universitario, etcétera.	¿Dónde está tu universidad? ¿Qué asignatura prefieres? ¿Hay algún curso que te resulta muy complicado aprobarlo? ¿Pertenece a alguna asociación o club universitario?
Semana 3 Hablamos de comida	Los estudiantes comparten información sobre un plato o receta típica o muy conocida en su contexto geográfico. Tratan también temas sobre su plato preferido, hábitos culinarios o platos internacionales.	¿Hay un plato típico en tu país? ¿Qué tomas para la cena o para la comida? ¿Cuáles son los horarios más frecuentes para la comida y la cena en tu contexto? ¿Eres buen/a cocinero/a?
Semana 4 Rompiendo estereotipos culturales	Los estudiantes opinan sobre el grado de veracidad de los estereotipos culturales más extendidos y que afectan a británicos y españoles. Pueden tratar también de afrontar las posibles soluciones para superar los estereotipos en su contexto y cómo el estudio de la lengua extranjera puede contribuir a derribar algunos de ellos.	¿Es verdad que los españoles duermen la siesta a diario? ¿Es verdad que en España hablamos muy alto o hacemos ruido en lugares públicos? ¿Son los británicos siempre educados? ¿En Inglaterra siempre son puntuales?
Semana 5 La juventud y el mundo laboral	Los estudiantes hablan y comparten experiencias sobre el mercado laboral en sus respectivos países, las oportunidades laborales para la gente joven, sus expectativas y experiencias previas, si las hubiese.	¿Tienes un trabajo o lo has tenido durante tus estudios? ¿Resulta fácil conseguir el primer empleo en Inglaterra /España? ¿En qué te gustaría trabajar cuando acabes tus estudios? ¿Crees que te resultará difícil encontrar un empleo estable?
Semana 6 Fue noticia	Los estudiantes abordan una noticia reciente acaecida en su lugar de residencia o alrededores, o bien, pueden hacer referencia a algún tema muy de actualidad en su país de residencia.	¿Lees la prensa o ves las noticias en la TV? ¿Crees que hay mucha violencia en los medios? ¿Estás interesado/a en la actualidad política de tu país?
Semana 7 Reflexión y evaluación de la experiencia	Los estudiantes completan un cuestionario individual; pueden comentar también su participación en el proyecto.	¿Nos gustaría seguir en contacto después de este intercambio?

En la tabla 1 observamos que las tareas fueron simples y accesibles para los estudiantes, de modo que la complejidad no resultara una excusa para disminuir el grado de participación. Los temas seleccionados son básicos y comunes a los propuestos en el MCER (2001) para el nivel intermedio de lengua extranjera. En este sentido, destaca que la información sobre hechos cercanos y generales requiere una inferior destreza lingüística que sintetizar o mostrar acuerdo o desacuerdo con temas muy específicos.

Tercera fase: evaluación

Esta constó de dos actividades bien diferenciadas: aquellas dirigidas a valorar la implicación de los estudiantes en el proyecto y las que tuvieron que ver con la evaluación de los resultados y la percepción de los

estudiantes sobre el intercambio virtual, que, además de expresadas en sus comentarios finales, completaron con dos cuestionarios preproyecto y posproyecto que permitirían a las tutoras reunir datos para valorar la experiencia y mejorar el diseño en futuras ediciones. En nuestra contribución, nos centraremos de manera exclusiva en los datos de participación y los comentarios generales de valoración emitidos por los estudiantes.

Para evaluar el primer aspecto, los estudiantes y las profesoras participantes en el proyecto entablaron una relación fluida, basada en el contacto continuo y que superó los obstáculos encontrados durante los intercambios conversacionales. Además, los estudiantes de la UCLM dejaron prueba escrita de tres de las tareas (detalladas en la tabla 1) a través de la sección de Moodle dedicada a este fin.

En cuanto a la evaluación de resultados, elaboramos un cuestionario previo y uno final. En este último dejamos un apartado para que los estudiantes hicieran comentarios abiertos que nos permitiesen valorar sus experiencias tanto positivas como negativas. Finalmente, consideramos los datos objetivos de participación como medida para conocer la acogida que el proyecto recibió. En la siguiente sección abordaremos las percepciones de los estudiantes de ambas instituciones y la entrega de tareas y participación en las conversaciones de los estudiantes castellano-manchegos. Dado que están agrupados en parejas, el seguimiento es extensible a los alumnos británicos y no resulta pertinente referirnos a la entrega de tareas en la Universidad de Warwick.

Resultados

Como ya comentamos, los resultados tienen que ver con los datos de participación y cumplimiento de las tareas durante el proyecto; asimismo, esbozamos los resultados sobre las percepciones observadas en los estudiantes en el cuestionario final, en su sección de comentarios abiertos.

Para el primer bloque de resultados, los estudiantes completaron un cuestionario que fue elaborado de manera virtual y contrastado con los datos reales de participación; de estos, los estudiantes dejaron constancia vía Moodle en el caso de la UCLM al subir sus tareas en la plataforma.

Los resultados revelan que 27% de los estudiantes del segundo curso del Grado de Maestro de Educación Infantil de la UCLM afirman haber elaborado todas las tareas propuestas y todos los intercambios a través de Skype; este porcentaje es inferior al número de estudiantes que realizaron todos los intercambios y más de tres tareas, que representó 43.3%, pero significó también un valor alto en lo que a participación por Skype se refiere. Los estudiantes que hicieron todos los intercambios y menos de dos tareas constituyeron 8.3%, equivalente a cinco estudiantes.

Finalmente, 3.3%, es decir, dos estudiantes, afirman no haber hecho un buen seguimiento del proyecto, no entregaron ninguna actividad ni participaron en los intercambios propuestos. Si agrupamos los dos primeros porcentajes, ya que ambos se refieren al seguimiento de

los intercambios, podemos señalar que 70.3% efectuaron todos los encuentros conversacionales; la diferencia reside únicamente en la entrega, o no, del material escrito asociado a este.

Como adelantamos, la segunda parte del análisis se enfoca a los comentarios positivos o negativos de los participantes. Este apartado brindó mucha libertad a los estudiantes para expresarse; simplemente se les pidió que señalaran algo negativo y algo positivo del proyecto. En general, los estudiantes plantearon, en su mayoría, aspectos positivos y en los negativos afirmaron: “No hay nada que no me haya gustado”. A continuación, agrupamos los comentarios según la institución de origen del estudiante. En el caso de la UCLM, de los 60 participantes, solo siete emitieron alguna apreciación negativa (ver tabla 2).

Tabla 2
Comentarios negativos de participantes de la UCLM.

NÚMERO DE PARTICIPANTES	COMENTARIO NEGATIVO
2	“Lo que menos me ha gustado es el horario y los problemas de comunicación”.
3	“Las conversaciones han sido poco fluidas porque no contestaba a los correos y he tenido problemas para comunicarme con ella”.
16	“A la hora de contactar con él, me ha resultado difícil”.
26	“La tardanza a la hora de contestar los correos para ponernos de acuerdo, en mi caso, porque ralentizaba el intercambio”.
30	“No siempre podía conectarme con la cámara y hablamos más por correo”.
42	“Me hubiera gustado que el proyecto fuera más largo”.
50	“Que no se lo tomaba muy en serio”.

En este apartado, los estudiantes de la UCLM describen los problemas de conexión o la lentitud de las respuestas por parte de sus intercambios como aspectos negativos. Sin embargo, hemos de mencionar que por el número de comentarios, son casos aislados en los cuales puede existir falta de compromiso por parte de los participantes. Destaca el comentario del participante 42, quien, aunque recogido dentro del apartado de apreciaciones negativas, hace referencia a un aspecto positivo, ya que considera que un proyecto del mismo tipo, pero de más duración, habría traído mejores resultados.

Por su parte, los estudiantes de la Universidad de Warwick formularon cinco comentarios negativos (ver tabla 3).

Tabla 3
Comentarios negativos de los participantes de Warwick.

NÚMERO DE PARTICIPANTES	COMENTARIO NEGATIVO
65	"My partner only wanted to speak English and not Spanish".
72	"I think in our case the conversations tended to feel a bit forced/unnatural because one of us was writing in Spanish and the other one was replying in English".
78	"The hardest thing was perhaps finding a time to chat! It was difficult finding a time when both of us were available".
87	"The thing that I don't like is that I haven't got much contact with him".
91	"We spoke via WhatsApp or e-mail and we didn't use Skype a lot".

En los comentarios expresados por los participantes de Warwick destacan razones similares a las recogidas para la UCLM. En esta sección es de mencionar el comentario del participante 91, quien, a pesar de haberlo incluido dentro de los no positivos por no haber respetado la herramienta fundamental del intercambio, esto es, Skype, aporta información sobre nuevas vías de comunicación utilizadas por los estudiantes, como WhatsApp; este hecho podría resultar positivo para los estudiantes si lo entendemos como comunicación mediada; sin embargo, nos hace apreciar que los implicados emplearon tanto herramientas sincrónicas como asincrónicas (O'Dowd & Lewis, 2016).

Los demás comentarios de los estudiantes son de carácter positivo y los agrupamos en tres bloques, referidos a la mejora de la lengua, el aumento de la conciencia intercultural gracias al proyecto y la experiencia de manera más general. En cuanto al primero, los participantes de la UCLM destacan la posibilidad de que les corrigiesen al hablar la lengua objeto de estudio: "Me ha gustado que me corrigiera cuando hablaba con él" (participante 12, UCLM). Otros comentarios aluden al aprendizaje de léxico en los intercambios conversacionales: "Lo que más me ha gustado ha sido que he ampliado mi vocabulario" (participante 45, UCLM); esta anotación podría estar asociada al uso de la lengua en un contexto real y con hablantes nativos universitarios que pueden hacer uso de expresiones coloquiales o pertenecientes al *slang* propio de la vida académica.

Por último, y en el apartado también de la lengua, algunos estudiantes se refieren a la mejora en la comprensión auditiva en la lengua meta; se trata en este caso de un participante de la universidad inglesa: "Speaking with native Spanish speakers allowed me to improve my listening skills, which is probably the weakest aspect of my Spanish" (participante 69, Warwick).

En cuanto a la mejora y el desarrollo de la conciencia intercultural, los participantes parecen haber reflexionado sobre aspectos subyacentes en la experiencia de intercambio, como la superación de estereotipos o el miedo inicial a la conversación con estudiantes de otras culturas. En este sentido, los implicados muestran su satisfacción con el proyecto con aportaciones como la siguiente: "Lo que más me ha gustado ha sido poder conocer y hablar con una persona de fuera, además de ayudarme con mi inglés" (participante 52, UCLM). Mencionan también la construcción de

relaciones interpersonales y brindan como ejemplo la siguiente anotación: “Hablar con una persona que no conoces y mostrar confianza como si nos conociéramos” (participante 10, UCLM).

En la misma línea, los participantes de la universidad inglesa muestran su convencimiento con el desarrollo de las conversaciones. Señalan, entre otros aspectos, el aprendizaje cultural que ha supuesto el intercambio y el buen desarrollo de la comunicación: “What I liked the most of this experience has been the good interaction and communication with my exchange partner. It has been like talking with a person that you know of any life. I have learned many things about her and her culture” (participante 100, Warwick). También consideran otras cuestiones de la vida académica o universitaria que han podido conocer durante el intercambio: “Learning about the Spanish culture, how Spanish students deal with approaching English language lessons” (participante 68, Warwick).

El tercer bloque de comentarios es más general y reúne aspectos ligados al incremento de la motivación y la experiencia, o combina lengua y cultura. En este sentido, podemos destacar la opinión de uno de los participantes de Warwick acerca de la motivación: “I met new people motivated to learn a new language” (participante 81, Warwick). Otros estudiantes elogian la experiencia y muestran su interés por extenderla a otras materias o adquirirla en otros cursos: “Ojalá otros profesores nos propusieran continuar con el proyecto el próximo curso” (participante 5, UCLM).

En vista de lo anterior, podemos afirmar que la percepción de los estudiantes es muy positiva, sobre todo en términos de práctica lingüística, experiencia interpersonal y cultural e incremento de la motivación. Asimismo, la percepción de los estudiantes varía notablemente dependiendo del grado de implicación del compañero o compañera de intercambio y del suyo propio. Es de mencionar también el escaso número de percepciones negativas de los participantes y cómo estas se asocian, en su mayoría, a las dificultades de conexión o el tiempo de intervención.

Discusión

Una vez presentados los resultados de participación y el apartado de comentarios, podemos señalar que la participación de los estudiantes, en general, supone un indicador de la buena acogida del proyecto, ya que un porcentaje de 70.3 efectuaron todos los intercambios y todas o la mayoría de las tareas. De igual modo, solo dos estudiantes (3.3%) no realizaron ningún intercambio o tarea. A esto añadimos que es muy reducido el número de participantes cuya implicación fue baja, ya que solo cinco (8.3%) hicieron menos de dos tareas a pesar de llevar a cabo todos los intercambios. Si tenemos en cuenta que las interacciones fueron en pareja, podemos inferir que serían dos parejas las que no participaron nada o casi nada en la conversación y cinco parejas que no funcionaron demasiado

bien, al menos en lo referente a las tareas. Los demás intercambios, de acuerdo con los datos recogidos, funcionaron bien o muy bien.

Los datos de participación se corresponden con los comentarios recibidos por parte de los participantes que subrayaron su satisfacción con la experiencia lingüística y cultural (Byram, 1997; Salmerón y Gutiérrez-Braojos, 2012; O'Dowd & Lewis, 2016). Como indicamos en el anterior apartado, los estudiantes expresaron su aceptación del proyecto y reconocieron aspectos que tienen que ver con el incremento de la motivación para el aprendizaje de la lengua (Dörnyei, 1998) y la toma de conciencia intercultural o mejora de las relaciones interculturales.

En referencia a los datos más negativos formulados por los participantes, encontramos cuestiones espacio-temporales: hora de conexiones y la duración de estas; en su mayoría, estos escasos comentarios negativos revelaron que no siempre fueron capaces de encontrar un momento apropiado para el intercambio conversacional. Otros aspectos vinculados al compromiso de los estudiantes y su voluntad para participar activamente también fueron recogidos; sin embargo, se trata de dos casos aislados que no resultan significativos y que coinciden con los estudiantes que no entregaron las tareas asociadas al proyecto.

En el apartado de resultados mencionamos que solo dos participantes expresaron sus quejas por no haberse sentido correspondidos por su pareja de conversación. En concreto, el número de comentarios negativos de los castellano-manchegos supera en dos a los de los británicos; este hecho puede deberse a las experiencias virtuales previas de estos últimos, para quienes era su segunda vez en un intercambio virtual de características similares, mientras que para todos los de la UCLM se trató de la primera experiencia de este tipo.

Del mismo modo, los resultados coinciden con algunas de las consideraciones expuestas en el marco teórico de este trabajo. En concreto, estos resultados evidencian lo manifestado por Romaña (2015) sobre el potencial intercultural de los intercambios lingüísticos a través de Skype y refuerzan lo indicado por Kurek (2015) en cuanto a la necesidad de planificar al detalle el desarrollo de las tareas. De acuerdo con McCloskey (2012), hemos comprobado también con esta experiencia la necesidad de establecer ciclos de reflexión que permitan a estudiantes y profesado implicado formular propuestas de mejora, análisis de participación o intervenir en la resolución de problemas.

Una posible limitación del estudio de caso podría ser el número de participantes. Si bien es una cifra reducida, esto ha permitido valorar y analizar los comentarios de manera cualitativa y detallada. Asimismo, y porque se trata de describir la experiencia reciente, el estudio no ha referido los resultados observables o medibles que los participantes pudieron alcanzar gracias a su participación en este intercambio. Sin embargo, el estudio puede ser replicado por otros expertos que deseen indagar sobre los aspectos particulares de este tipo de intercambios conversacionales virtuales, así como sus resultados a largo plazo.

Conclusiones

El diseño de tareas y la planificación de las fases de este proyecto repercutieron de manera positiva en la participación y valoración de los estudiantes. El número de comentarios poco positivos o negativos resultó ser escaso. Así, los comentarios positivos englobaron un gran número de aspectos que suponen un refuerzo positivo para el desarrollo del proyecto; destacan aquellos que tienen que ver con las tareas o el aumento de la motivación.

En concreto, la percepción de los participantes ha mostrado los beneficios lingüísticos de la implementación de esta intervención, al indicar cómo ampliaron su repertorio léxico o tuvieron oportunidad de poner en práctica la lengua oral en un ámbito real. Del mismo modo, los aprendientes valoraron la experiencia intercultural en el contexto virtual y mostraron, a través de sus comentarios, su curiosidad hacia aspectos relativos a la vida universitaria en el contexto de la lengua meta. También destacan las percepciones acerca del aumento de motivación o la intención que los estudiantes mostraron de extender la duración de intercambios conversacionales similares o de aplicarlos en cursos sucesivos. Este hecho está conectado con el análisis de carencias inicial y forma parte, por lo tanto, de las expectativas de partida: carencias culturales de realidades cercanas (por ejemplo, sistema educativo británico) y carencias léxicas, vocabulario básico repetitivo y escasez de recursos conversacionales.

En cuanto a la repercusión del proyecto a corto y medio plazo, es esperable que cubra las carencias iniciales identificadas y para las cuales fue diseñado, esto es: falta de fluidez oral necesaria para completar el nivel B1 de lengua extranjera y ansiedad, nerviosismo e inseguridad en los estudiantes al enfrentarse a las pruebas orales terminales o de progreso; las percepciones de los estudiantes apuntaron hacia estos dos aspectos.

Con todo ello, podemos finalizar destacando los buenos resultados observados y cómo el estudio presentado, en particular en los aspectos relativos a la planificación, toma de decisiones, desarrollo y evaluación, puede servir de modelo para futuras investigaciones en el campo de la telecolaboración docente a través de Skype y de otras plataformas virtuales en el ámbito universitario y cuyo objetivo sea mejorar las destrezas productivas y receptivas en lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

- Bueno, Camino. (2011). Perceived benefits and drawbacks of synchronous voice-based computer-mediated communication in the foreign language classroom. *Computer Assisted Language Learning*, vol. 24, pp. 419-432. <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2011.574639>
- Byram, Michael. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Inglaterra: Multilingual Matters.

- Chapelle, Carol. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Inglaterra: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza*. Madrid: MECD-Anaya.
- Dooly, Melinda. (2008). *Telecollaborative language learning*. Bern: Peter Lang.
- Dörnyei, Zoltán. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, vol. 31, pp. 117-135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- García, Martha; Rey, Lourdes; Rosado, Nayibe. (2009). Intercambio virtual: impacto en el desarrollo de las competencias lingüísticas e interculturales. *Zona Próxima*, núm. 11, pp. 122-133. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85313003008>
- Gardner, Robert. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, vol. 8, pp. 9-20.
- Helm, Francesca. (2015). The Practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, vol. 19, núm. 2, pp. 197-217. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277597511_The_practices_and_challenges_of_telecollaboration_in_higher_education_in_Europe
- Kurek, Malgorzata. (2015). Designing tasks for complex virtual learning environments. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 8, núm. 2, pp. 13-32. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.633>
- McCloskey, Erin. (2012). Docentes globales: un modelo conceptual para el desarrollo de la competencia intercultural on-line. *Revista Comunicar*, vol. 19, núm. 38, p. 41-49. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-04>
- O'Dowd, Robert & Lewis, Tim (eds.). (2016). *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. Nueva York: Routledge.
- Romaña, Yeferson. (2015). Skype™ conference calls: A way to promote speaking skills in the teaching and learning of English. *Profile*, vol. 17, núm. 1, pp. 143-156. <https://doi.org/10.15446/profile.v17n1.41856>
- Salmerón, Honorio y Gutiérrez-Braojos, Calisto. (2012). La competencia de aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado. *Profesorado*, vol. 16, núm.1, pp. 5-13. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART1.pdf>