



marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera

ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE

España

Rodríguez Flores, Sergio

Algunos fundamentos teóricos y metodológicos para el desarrollo de intercambios virtuales (*e-tandem* / tutorías en línea) y sus beneficios con estudiantes de ELE chinos

marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 35, 2022, Julio-Diciembre

MarcoELE

València, España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92171234004>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

RODRÍGUEZ FLORES, SERGIO

UNIVERSIDAD DE JYVÄSKYLÄ, FINLANDIA / UNIVERSIDAD NACIONAL DE SINGAPUR, SINGAPUR
ALGUNOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA EL DESARROLLO DE INTERCAMBIOS
VIRTUALES (*E-TANDEM*/ TUTORÍAS EN LÍNEA) Y SUS BENEFICIOS CON ESTUDIANTES DE ELE CHINOS

BIODATA

Sergio Rodríguez Flores (sergio.s.rodriguez-flores@jyu.fi / roflose@nus.edu.sg, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3330-7570>) es profesor en la Universidad de Jyväskylä (Finlandia) a cargo de la Sección de Español (Filología Románica). Allí imparte asignaturas de especialización en los “Estudios de Español” y forma profesores de ELE finlandeses. En la actualidad también trabaja en la Universidad Nacional de Singapur (Singapur) donde coordina el módulo de Español 1 en el Centro de Estudio de Lenguas (Facultad de Artes y Ciencias Sociales).

RESUMEN

Los intercambios virtuales (telecolaboración) pueden emplearse como complemento de práctica docente en la enseñanza de ELE a sinohablantes para mejorar sus competencias comunicativas y lingüísticas. En este artículo se exponen algunos fundamentos teóricos y metodológicos para su puesta en marcha en la modalidad *e-tandem* como una tutoría en línea con futuros profesores de ELE finlandeses. Se exploran las actitudes del alumnado a través de una entrevista en profundidad y se reportan aspectos en los que resultan beneficiosos en el contexto asiático, a saber: el desarrollo de las destrezas orales, la comprensión del enfoque comunicativo, la autonomía y la internacionalización del estudiante.

PALABRAS CLAVE: intercambios virtuales, e-tandem, tutoría en línea, destrezas orales, enfoque comunicativo, internacionalización

SOME THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF VIRTUAL EXCHANGES (E-TANDEM / ONLINE TUTORING) AND ITS BENEFITS WITH CHINESE SFL STUDENTS

Virtual exchanges (telecollaboration) can be used as a complement to teaching practice in SFL to Chinese speakers in order to improve their communication and linguistic skills. This article exposes some theoretical and methodological foundations for its implementation in the e-tandem modality as an online tutoring with future ELE teachers from Finland. The student's attitudes are explored through an in-depth interview and the aspects in which they are beneficial in the Asian context are reported, namely: the development of oral skills, the understanding of the communicative approach, the autonomy and the internationalization of the students.

KEY WORDS: virtual exchanges, e-tandem, online tutoring, oral skills, communicative approach, internationalization

0. INTRODUCCIÓN

Que la enseñanza virtual y a distancia está en boga, no es ninguna novedad. El reciente panorama de pandemia mundial ha llegado a todas y cada una de las instituciones educativas del planeta y se ha impuesto como prácticamente la única alternativa a las clases presenciales. Hemos contemplado un auge de la educación virtual como la única solución en muchas partes del mundo para poder continuar con los programas educativos. Profesores y estudiantes de todas las disciplinas han tenido que adaptar sus clases a un formato virtual. Aquellos docentes más reticentes a su aplicación se han visto obligados a hacerlo –no les ha quedado otra– y los más inexpertos han tenido que aprender apresuradamente a manejar, gestionar y desenvolverse en entornos virtuales de enseñanza. Asimismo, las herramientas TIC (tecnologías de la información y la comunicación) y más concretamente las plataformas de videoconferencias –Zoom, Google Meet, Jitsi, Microsoft Teams, etc.– siguen en su avance imparable en el mundo de la enseñanza y se han vuelto ya imprescindibles. Aunque en el momento de redactar este artículo la gran mayoría de instituciones ya se encuentra paulatinamente volviendo a la enseñanza presencial, la comunidad educativa ha tenido la oportunidad de conocer de primera mano las ventajas –y desventajas– que presenta el modelo de la enseñanza virtual. En algunos casos, incluso les ha servido para replantearse el modelo que desean para sus clases. En este sentido, los primeros estudios no se han hecho esperar; por supuesto también en el ámbito del ELE (español lengua extranjera) y en la enseñanza a sinohablantes (Delgado García, 2020; Liu, 2020; Martín Gascón,

2020; Alarcón, 2021; Emilse Cioccolanti, 2021; Lerner, 2021; Hens, 2021).

A la par que la enseñanza virtual, los intercambios virtuales –también llamados telecolaboración– son una práctica de enseñanza desarrollada en los años 90 a los que la situación sanitaria actual no ha hecho más que dar todavía más protagonismo. Así pues, los intercambios virtuales son especialmente beneficiosos en el aula de lenguas extranjeras porque permiten conectar a dos realidades de estudiantes alejadas geográficamente. Los hace colaborar y trabajar juntos a través de ciertas tareas con un objetivo final. En palabras de Belz, la telecolaboración “implica el uso de herramientas de comunicación de Internet” –como el correo electrónico, el chat sincrónico, la discusión en foros, las videoconferencias, así como otras formas de comunicación mediada electrónicamente–, empleadas por “estudiantes dispersos internacionalmente y en entornos institucionalizados, con el fin de promover el desarrollo de la competencia lingüística en lengua extranjera y la competencia intercultural” (Belz, 2003: 68).

Si tradicionalmente se partió de tres modelos de intercambio virtual diferentes –*eTandem*, *Culturay eTwinning*– (O’Dowd, 2007: 13) que todavía hoy se mantienen como los más populares, en la actualidad se han desbordado las fronteras conceptuales de esta práctica docente. Su noción y sus límites se han ampliado hasta el punto de que cada día se investigan aspectos más diversos y específicos sobre ella. A su vez, los intercambios virtuales son cada vez más complejos, gracias a las avanzadas herramientas tecnológicas –de audio, vídeo, escritura, etc.–. Las innovaciones en lo que concierne al formato y las

novedades en el uso de las TIC mantienen activas a las numerosas revistas y publicaciones especializadas en el ámbito de los intercambios virtuales (Fuchs *et al.*, 2018; Turula *et al.*, 2019; Hagley y Wang, 2020; Hauck y Müller-Hartmann, 2020; Satar, 2021; Hilliker, 2022).

Como se desprende de las variadas publicaciones, la enseñanza de idiomas es vanguardista en el ámbito de los intercambios virtuales. Es en este campo donde surgió como experiencia innovadora y donde todavía se siguen realizando más estudios. Esto es así por sus amplios y demostrados beneficios para el estudiante, sobre todo en lo que concierne a la mejora de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas e interculturales (Chamorro *et al.*, 2009; Vinagre, 2010; Rienties *et al.*, 2020; Soler Montes y Juan Lázaro, 2021), a la alfabetización digital (Hauck, 2019), a la competencia literaria (Sevilla Pavón, 2018) o a la autonomía del estudiante (Concheiro y Espejel, 2020). También, para el futuro profesor de lenguas en su desarrollo de competencias profesionales (De Castro Calvo y Cerveró-Carrascosa, 2019; Rodríguez Flores, 2021) o en la internacionalización de los sistemas educativos (Giralt y Jeanneau, 2016; Garces y O'Dowd, 2021; Angelini y Muñiz, 2021).

Pese a todas estas bondades, todavía quedan muchos aspectos por investigar en lo que concierne a los intercambios virtuales. La mayoría de estudios que abordan este asunto no se han centrado en la mejora de las competencias comunicativas y lingüísticas en español de aprendientes sinohablantes, por lo que a continuación, se presentan algunos fundamentos teóricos y metodológicos para su puesta en marcha en ese contexto específico. A modo ilustrativo, se aportan resultados de una experiencia realizada en 2021 y se destacan las actitudes del alumnado hacia esta práctica docente gracias a la tutorización a distancia realizada por futuros profesores de ELE finlandeses. Al exponer algunos de los beneficios identificados en lo

que concierne a las necesidades del alumnado chino, se pretende así dar un impulso al desarrollo de los intercambios virtuales en los países sinohablantes y animar al profesorado de ELE a que los experimente en sus aulas.

1. ALGUNOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1. LA COLABORACIÓN Y LA TELECOLABORACIÓN

La colaboración en el aprendizaje de lenguas extranjeras es ya una práctica totalmente asentada. Según Strijbos, Martens y Jochems, “la colaboración implica esencialmente interacción” en sus diferentes niveles (2004: 5). Cuando un estudiante asiste a una clase de lengua extranjera, entendemos que está dispuesto a comunicar e interactuar con sus compañeros y con el profesor. Aprender una lengua es poder comunicar ideas en ella y reaccionar a las respuestas o aportes de los demás. Es por esa naturaleza comunicativa de nuestra disciplina –la lengua–, por lo que todos los profesores intentamos que nuestros alumnos interactúen y cooperen en las diferentes actividades que les proponemos. Asimismo, dejando de lado la situación de aprendizaje en el aula, el objetivo final de cualquier estudiante es llegar a comunicarse con hablantes nativos de la lengua meta en situaciones auténticas. En este caso, la colaboración se produce entre el aprendiente de lengua extranjera y el hablante nativo. En países como China, tan alejados geográficamente del mundo hispanohablante, la dificultad para encontrar personas nativas de la lengua española –dispuestas también a comunicar con los estudiantes locales– suele ser el mayor reto. No obstante, con el actual avance de las TIC, podemos acercar a los hablantes nativos de español a los aprendientes de ELE en el extranjero para facilitar así su colaboración.

Esta idea de colaboración a distancia que parece tan revolucionaria, en realidad tiene ya una gran trayectoria y se remonta a incluso antes de que existieran los ordenadores. Buena muestra de ello serían los tan recurrentes amigos por correspondencia –tan populares en inglés como *Pen Pals*– (Burk, 1989: 2-11) o las muestras de cartas en periódicos locales franceses, a las que quien quisiese podía responder libremente para practicar la lengua escrita (Cummins y Sayers, 2007: 4-5). Más tarde, con el auge de Internet en los sistemas educativos de los años noventa, se dio paso al uso del correo electrónico, con el que muchos docentes vieron la oportunidad de intercambiar contenido y comunicar a sus estudiantes con otros. Los primeros ejemplos en este sentido se dieron en el ámbito del inglés como lengua extranjera (Goodwin et al., 1993), en el del inglés como segunda lengua (Strever y Newman, 1997), en la enseñanza del japonés (Lunde, 1990), del francés (Beauvois, 1992), del alemán (Chun, 1994) y del español (Leh, 1997).

Numerosos son los estudios que recogieron el testigo y continuaron explorando las posibilidades y los desafíos de la colaboración a distancia. No obstante, nos detenemos ahora en aquellos primeros intercambios que trataron los dos temas principales del presente artículo: 1) las tutorías entre profesorado en prácticas y estudiantes de lengua extranjera y 2) la enseñanza del ELE a sinohablantes. En el año 1999, se publicaba ya un estudio en el que futuros profesores de español de la Universidad de Barcelona intercambiaban correos electrónicos con 16 estudiantes de español taiwaneses en la Universidad de Alicante. Los objetivos de la tutorización eran varios, desde mejorar las destrezas escritas hasta facilitar la integración con los estudiantes locales, pasando también por el desarrollo de un aprendizaje más autónomo (Pastor Cesteros, 1999). Otros proyectos iniciales que involucraban a profesorado en prácticas con estudiantes de lengua extranjera –en este caso en inglés– fueron los de Thombs (1999) y Cifuentes y Yu-Chih (2001). En cuanto a la enseñanza de ELE

a sinohablantes y ya más recientemente, cabe mencionar el trabajo de Blasco García (2010) en el que se emplearon correos electrónicos en un *e-tandem* entre nueve estudiantes de ELE hongkoneses y nueve estudiantes de CLE (chino lengua extranjera) españoles. En este, se destacaban las ventajas del aprendizaje colaborativo en línea, se reportaban algunos de sus beneficios y se advertía sobre ciertas consideraciones.

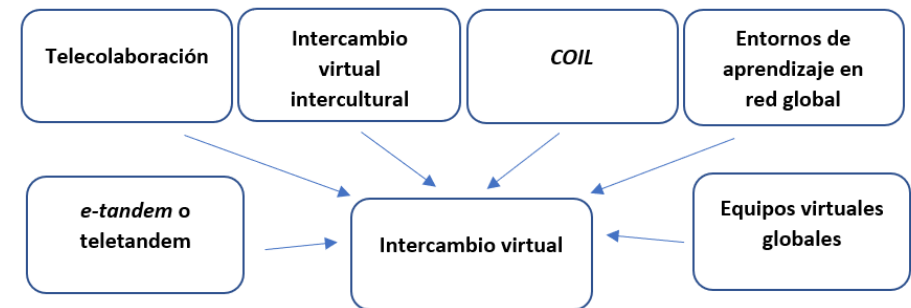
En todo caso, como habrá podido intuirse, las primeras formas de colaboración a distancia se producían normalmente empleado el lenguaje escrito y de forma asíncrona. No existían muchas posibilidades de trabajar con las destrezas orales –la comprensión oral y la expresión e interacción orales– ni de ejercitarlas de forma simultánea, más allá de la comunicación telefónica tradicional. Por lo tanto, no será hasta bien entrado el siglo XXI cuando, con las mejoras de las conexiones y de las tecnologías existentes –ordenadores, tabletas, dispositivos móviles inteligentes–, llegarán a popularizarse las llamadas de audio sin necesidad de línea telefónica. A partir de 2003 se difundieron también las primeras conferencias de vídeo en servidores de internet gratuitos como Messenger o Skype y unos años después, en 2013, se añadieron también las notas de voz a la aplicación de mensajería instantánea más extendida en occidente: WhatsApp. El crecimiento de las distintas herramientas para comunicar de forma oral y síncrona –Skype, WhatsApp, Wechat, Telegram, Zoom, Google Meet, Jitsi, Microsoft Teams, etc.– en distintos dispositivos electrónicos se expandirá exponencialmente hasta la actualidad. Será entonces cuando se abrirá la puerta a un nuevo mundo para incorporarlas a la enseñanza de lenguas extrañas y desarrollar así todo su potencial. Un buen ejemplo de estos avances lo constituye el intercambio entre estudiantes holandeses de ELE de la Universidad de Utrecht y futuros profesores nativos de español de la Universidad de Concepción en Chile (Jauregi y Bañados, 2008) que ya se valía de las videoconferencias para comunicar a sus estudiantes.

Para seguir con la exposición de los fundamentos teóricos de la telecolaboración, corresponde mencionar el modelo *COIL* (*Collaborative Online International Learning*) que se detalla en el siguiente apartado.

1.2. EL *COIL* Y LOS INTERCAMBIOS VIRTUALES

Como ya se avanzaba en la introducción de este artículo, las TIC constituyen la piedra angular en la que se fundamentan los intercambios virtuales. Gracias a que cada vez son más sofisticadas, se registran también más avances en las diferentes investigaciones sobre la telecolaboración. En la actualidad, dos factores han decantado la balanza hacia los intercambios virtuales simultáneos y en formato audio-vídeo. De un lado, el ya mencionado desarrollo de las herramientas tecnológicas y, de otro, la actual tendencia en la enseñanza de lenguas extranjeras a dar más importancia a las destrezas orales. De acuerdo con O'Dowd y O'Rourke, recientemente se observa una aparente preferencia por las videoconferencias sobre la interacción basada en texto en los intercambios virtuales. La comunicación sincrónica se ha vuelto cada vez más fácil y accesible para los estudiantes que participan en colaboraciones de intercambios virtuales y los investigadores están comenzando a examinar el impacto del medio audiovisual (2019: 1-7). Este hecho posibilita una telecolaboración cada vez más compleja. Ya no se trata únicamente de textos escritos a los que no es necesario responder de forma inmediata. Ahora, ambas partes deben tener en cuenta muchos más factores, puesto que la comunicación es predominantemente oral y simultánea. Así pues, la comunicación oral se asemeja cada vez más a una conversación auténtica cara a cara.

Esquema 1: Resumen de la terminología para intercambios virtuales.



Fuente: elaboración propia a partir de O'Dowd (2018: 4).

No podríamos tratar el tema de los intercambios virtuales sin mencionar antes el modelo *COIL*, en español el Aprendizaje Internacional Colaborativo en línea. Impulsado desde el año 2004 por Jon Rubin en la Universidad Estatal de Nueva York, se trata de uno de los primeros ejemplos de telecolaboración en la que los estudiantes debían realizar vídeos con compañeros de otros países (Rubin, 2016: 264). De Wit destaca el modelo *COIL* como un enfoque pedagógico innovador que combina cuatro dimensiones: “un ejercicio colaborativo de profesores y estudiantes, un uso de la tecnología y de la interacción en línea, una dimensión internacional y una integración en el proceso de aprendizaje” (2017: 83-85). Asimismo, según el propio Rubin, “mediante el uso de herramientas TIC y una pedagogía en línea, el *COIL* promueve intercambios significativos entre estudiantes y profesores con otros alejados geográfica y culturalmente” (2015: 4).

Como podemos reparar en ambas definiciones, el modelo *COIL* representa el inicio de la actual telecolaboración, de la que se han identificado hasta 7 nombres distintos (Esquema 1):

telecolaboración, intercambio virtual intercultural, entornos de aprendizaje en red global, intercambio virtual, *e-tandem* o teletandem, *COLL* y equipos virtuales globales –todos ellos traducidos del inglés (O’Dowd, 2018: 4). Igualmente, Evolve –un proyecto financiado por la Unión Europea para promover este tipo de proyectos– aclara qué conceptos no equivalen a intercambios virtuales, estos son: los MOOCS; los cursos a distancia; los grupos en redes sociales, los programas no moderados, no sostenidos y no estructurados; la movilidad virtual entre instituciones a distancia y los programas en los que la interacción se da puntualmente, en una única ocasión (Evolve, 2022).

En la actualidad, el concepto de telecolaboración ha sido cuestionado por su desconocimiento fuera del mundo de la enseñanza de lenguas, por haber quedado desfasado y por su falta de precisión, claridad y exactitud. Así pues, O’Dowd propone emplear en el mundo académico la expresión “intercambio virtual, ya que suele ser la mayoritaria en otros contextos –no solo en la enseñanza de lenguas– y aún adecuadamente los diferentes enfoques hacia esta práctica (2018: 4-5). Por lo tanto, se considera extremadamente necesario llegar a un consenso que simplifique la variedad terminológica y facilite la búsqueda de bibliografía relacionada con el tema. Asimismo, esto favorecerá que los intercambios virtuales se conozcan, se exploten y se expandan a más contextos educativos.

De la heterogeneidad en la terminología presentada se puede intuir la complejidad y amplitud del asunto que abordamos y la multidisciplinariedad en la que los intercambios virtuales pueden aplicarse. Efectivamente, hoy en día existen una gran variedad de enfoques en los intercambios virtuales que implican a cualquier tipo de público –niños, adolescentes, adultos– y en cualquier tipo de disciplina –lingüística o no. Este enfoque será la clave para determinar el tipo de intercambio virtual que se realiza. Precisamente, debido a la

gran pluralidad de enfoques mencionada, no es posible presentarlos todos aquí, pero se recomienda la lectura de O’Dowd (2018: 4-5) para ampliar sobre este tema. En resumen, los elementos necesarios para conformar cualquier intercambio virtual son (Esquema 2):

Esquema 2: Definición y elementos en un intercambio virtual.



Fuente: elaboración propia.

- Dos estudiantes o grupos de estudiantes participantes (también pueden ser más de dos) en un programa educativo formal.
- Lejanía geográfica y/o cultural.
- Comunicación, interacción y colaboración periódica en un proyecto o en una serie de actividades, siguiendo un calendario prefijado.

- Entorno virtual –en línea– a través de herramientas TIC que posibilitan la comunicación y respaldan la realización del proyecto o actividades.
- Apoyo del profesorado que crea, guía y da seguimiento al trabajo de los estudiantes.

1.3. DEL TÁNDEM TRADICIONAL AL *E-TÁNDEM*

Uno de los tipos de intercambio virtual más popular son, sin duda, los *e-tandem*. Este modelo hereda las tan clásicas parejas de estudiantes en las que cada parte es hablante nativa de la otra. Por ejemplo, un estudiante de ELE emparejado con un estudiante de CLE. El primero tiene como lengua materna el chino y aprende español y el segundo es hablante nativo de español y estudia chino. Ambos comparten objetivo y reto: aprender una lengua extranjera. Los tandems tradicionales están respaldados por años de experiencia y constituyen una práctica que se ha demostrado beneficiosa tanto en contextos formales como informales. Un buen ejemplo de ello lo constituye el artículo de Escribano Ortega y Martínez Lara (2014: 210) –también con estudiantes chinos–, en el que se destacan perfectamente los tipos de aprendizaje que los tandems promueven: intercultural, cooperativo, activo, abierto, significativo y autónomo.

Hoy en día, las TIC hacen posible que los tandems tradicionales se realicen de forma virtual –*e-tandem*– y proporcionen mayores oportunidades para que las parejas alejadas geográficamente puedan encontrarse. Además, las herramientas tecnológicas permiten que los estudiantes estén disponibles a cualquier hora del día en prácticamente cualquier parte del mundo. O'Rourke destaca los dos pilares en los que se basan los *e-tandem*; a saber, la dependencia recíproca entre ambos estudiantes y su propia

autonomía. De un lado, porque cada alumno alterna los roles de “experto” –como hablante de la lengua que domina– y “aprendiz” –como estudiante de la lengua que aprende–, por lo que ambos roles se complementan perfectamente. De otro lado, los *e-tandems* confieren un amplio nivel de libertad. Los participantes actúan autónomamente y pueden escoger todos los aspectos, actividades, temas, etc.; siempre que se responsabilicen de su propia progresión lingüística (2007: 46).

Aunque los tandems se han caracterizado tradicionalmente por un intercambio en el binomio lengua materna frente a lengua meta, conviene ir más allá para estudiar otras formas en las que podamos sacarles partido. Como profesores, no siempre nos encontramos con situaciones en las que podamos emparejar a nuestros estudiantes con el hablante nativo ideal que deseamos. Igualmente, el contexto académico y el nivel del estudiante suelen representar los mayores obstáculos para que los profesores opten por no llevar a cabo intercambios lingüísticos en sus clases. En muchos otros casos, la excusa para no colaborar es que no se dispone de suficiente tiempo en clase o que es complicado encontrar a una pareja adecuada para los alumnos. Esto es así porque desde siempre se ha considerado que existía un único tipo de tandem perfecto. Era aquel formado por dos estudiantes que más o menos tenían el mismo nivel lingüístico en la lengua que aprendían y en la que cada uno era hablante nativo. Además, se esperaba que ambas partes tuviesen algo en común para que, idealmente, pudiesen encajar. Por ejemplo, que estuviesen en el mismo rango de edad, en un sistema educativo parecido o que compartiesen disciplina en sus estudios.

Merece la pena arriesgarse e intentar romper los esquemas clásicos para explorar nuevos tipos de tandem. Siempre que conservemos los elementos de dependencia recíproca y de autonomía de los participantes, obtendremos infinitas formas y contextos en los

que insertarlos en nuestra práctica docente. Es decir, el elemento de dependencia recíproca no tiene por qué basarse en las habituales lengua materna frente a lengua meta. Este puede sustituirse por otro elemento que haga igualmente dependientes a los participantes. ¿Por qué no trabajar con estudiantes de ELE de nivel avanzado y estudiantes de ELE de nivel inicial? ¿Sería beneficioso un intercambio interdisciplinar entre un estudiante de Negocios y otro de Educación basado en el ELE? ¿Y uno entre un adolescente chino de ELE y un jubilado español que disfruta de un rato de comunicación? Como podemos ver, con un poco de imaginación, las posibilidades son casi infinitas. Pero estas lo son aun más, si le añadimos a la fórmula las múltiples ventajas que aportan los *e-tandem* en lo que concierne a las TIC y al acercamiento geográfico de los participantes.

Mencionadas ya las cualidades, también se hace necesario nombrar algunas de las limitaciones que la literatura ha puesto de manifiesto en cuanto a esta práctica docente. Es evidente que el hecho de poner en contacto a dos o más estudiantes no garantiza el éxito en el intercambio virtual. El principal aspecto sujeto a críticas es que puede ocurrir que el proyecto no cumpla los objetivos marcados, que lo haga parcialmente o incluso que los resultados no sean lo suficientemente satisfactorios como para que la experiencia valga la pena. Igual que sucede en el aula presencial, es erróneo asumir que los participantes desarrollarán automáticamente las competencias -lingüísticas, interculturales, digitales, etc.- por el simple hecho de interactuar en línea (Richardson, 2016; Lawrence y Spector-Cohen, 2018). Asimismo, otros aspectos criticados han sido la cierta superficialidad y artificialidad (Hanna and De Nooy, 2009), la falsa impresión de universalidad que los profesores y estudiantes suelen otorgar a las prácticas comunicativas en línea (Kramsch, 2009) o la falta de oportunidades para la reflexión del estudiante en algunos proyectos realizados (Liddicoat y Scarino 2013). Como contrapeso a estas críticas, diferentes autores están de acuerdo en que se hace necesario

desarrollar el esencial rol que el profesor tiene como mentor para facilitar y promover la reflexión del estudiante en los intercambios (Chun, 2015; Müller-Hartmann, 2012). Igualmente es importante que el profesorado aprenda a diseñar, programar y encajar adecuadamente el proyecto dentro de un marco de trabajo que tenga sentido para los estudiantes y para la institución; además de ser capaz de explicar y razonar los objetivos del intercambio y de cada tarea con los participantes (Müller-Hartmann y Kurek, 2016). Así pues, llevar a cabo un intercambio virtual exitoso conlleva un gran esfuerzo de organización, planificación y guía para el cual es necesario que el profesorado reflexione concienzudamente. Su diseño debe plantearse de forma que se eviten los 4 grandes inconvenientes identificados por Kung: falta de respuesta –interacción entre los participantes–, falta de un objetivo claro del proyecto, un nivel lingüístico inadecuado de los estudiantes y problemas logísticos en la colaboración –técnicos o de otra índole– (2002).

Como ejemplo ilustrativo de un proyecto que puede llevarse a la práctica, se presenta a continuación un intercambio virtual en formato *e-tandem*. En él participaron nueve estudiantes chinos de nivel inicial y nueve futuros profesores de ELE finlandeses. El elemento de dependencia recíproca se basó aquí en que los estudiantes chinos necesitaban de un refuerzo en sus habilidades orales en español – hablar y escuchar–, mientras que los estudiantes finlandeses requerían adquirir ciertas competencias pedagógicas para ponerlas en práctica en una situación profesional auténtica.

2. EL ESTUDIANTE SINOHABLANTE DE ELE Y EL INTERCAMBIO VIRTUAL: JUSTIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Antes de presentar el estudio que nos atañe, parece adecuado justificar por qué se ha considerado que los intercambios virtuales podrían resultar beneficiosos en el contexto de la enseñanza de ELE para estudiantes de lengua materna china.

Diversos son los estudios que abordan la cuestión de la enseñanza de ELE en zonas como China, Taiwán o Hong Kong. Aunque no es posible ni correcto estereotipar a los casi 55.000 estudiantes que aprenden español en China (Instituto Cervantes, 2022: 148), la mayoría de estudiantes de un mismo contexto suelen compartir ciertas características, así como patrones, dificultades o comportamientos que acostumbran a repetirse. Ya sea por el hecho de ser hablantes de la misma lengua, por factores socioculturales o por otros muchos determinantes que influyen en la forma en la que aprendemos una lengua extranjera, el público sinohablante coincide en muchos aspectos en el aula de ELE. Así lo han visto también los numerosos autores que han realizado estudios sobre la enseñanza de ELE a sinohablantes, los diferentes trabajos de fin de grado o máster, las tesis doctorales e incluso revistas especializadas –SinoELE– que recopilan gran parte de la investigación específica en este campo.

En el caso concreto de este estudio se identificaron algunas necesidades y retos en un grupo de estudiantes chinos. Esto se observó a través de la práctica docente en el aula, así como mediante los diferentes mecanismos de los que dispone el alumnado para proporcionar feedback sobre la enseñanza –cuestionario anónimo. Algunas de esas necesidades y retos se corresponden con los que

otros autores ya identificaron en sus correspondientes estudios. Repasémoslos.

Para empezar, uno de los mayores retos eran las dificultades para hacer comprender a los estudiantes el significado de aprender mediante un enfoque comunicativo de la lengua. Este es sin duda el tema que más presencia tiene en los estudios de ELE a sinohablantes, como demuestran los diferentes estudios que tratan sobre la reticencia al enfoque comunicativo por parte del alumnado chino (Méndez Marassa, 2009: 18-20, 23-52; Dow y Ouyang, 2006: 161-178; He, 2008: 1-20; Sánchez Griñán, 2008; Sánchez Griñán, 2009: 27; Bayes Gil, 2010: 84-91; Santos Rovira, 2011: 67; Álvarez Baz, 2012: 76-85; Aristu Allero, 2014: 13-49; Zhao, 2016: 1-26; Feng, 2019: 17-27; Ramón Armas y Cáceres Lorenzo, 2019: 1-33; Rueda Zabalegui y Gracia Crespo, 2021: 177-216). Según estos autores, se produce un choque entre el profesorado hispanohablante nativo, que emplea el método comunicativo en clase como lo haría en occidente; y el estudiante chino, que no suele estar acostumbrado a este método y lo ve como algo improvisado, inútil y no apropiado para el estilo de aprendizaje de lenguas extranjeras en Asia.

En todo caso, los últimos artículos publicados al respecto (Feng, 2019: 17-27; Ramón Armas y Cáceres Lorenzo, 2019: 1-33; Rueda Zabalegui y Gracia Crespo, 2021: 177-216; Mendoza Puertas, 2021: 66-83) empiezan a reportar un cambio de tendencia en cuanto a estilo de aprendizaje del alumnado sinohablante. Parece que estos van paulatinamente integrando el enfoque comunicativo, gracias al progreso de algunas prácticas de enseñanza comunicativas y a la presencia, cada vez mayor, de profesorado hispano en Asia. Estos autores concuerdan en la necesidad de que el docente favorezca el desarrollo de estrategias adecuadas entre los estudiantes que promuevan su autonomía e independencia. Asimismo, afirman que se requieren nuevas actividades y prácticas docentes que acerquen el

enfoque comunicativo a los estudiantes, pero sin imponerlo. Es decir, “respetando los elementos que conforman la cultura China del aprendizaje” (Sánchez Griñán, 2006: 209-259). En este sentido, los estudiantes de nuestro estudio estaban acostumbrados a un método de enseñanza tradicional influenciado por el aprendizaje que recibían en la educación primaria y secundaria en su país. Para ellos, lo más importante era la memorización de listas de vocabulario y la comprensión de la gramática. Por lo tanto, lo que consideraban importante en clase era prestar atención a lo que impartía el profesor –figura central de la clase– y no tanto a practicar las destrezas orales.

Las necesidades en cuanto a la comprensión oral y a la expresión e interacción orales, como pilares importantes del enfoque comunicativo, se hacían indispensables. Aunque se ejercitaban en el aula, estas dos destrezas siempre suelen necesitar de una práctica constante en la que se requiere cierto tiempo y del que no en todas las ocasiones se dispone en el aula. En el grupo, los estudiantes tenían dificultades con la comprensión oral y la percibían como un verdadero reto al que llegaban incluso a temer. Este sentimiento es también compartido por muchos otros estudiantes sinohablantes, por lo que hay estudios sobre prácticas y estrategias que tienen como objetivo la mejora de la comprensión oral (Lu, 2013: 445-454; Rodríguez Flores, 2018: 35-51; Yao, Rueda e Iriarte, 2019: 56-70; Wei y Zhu, 2021: 37-52).

En cuanto a la expresión e interacción orales como el otro punto clave del enfoque comunicativo, también se observaba una necesidad de práctica real y constante. Aquí entra en juego el ya conocido factor del miedo a cometer errores, a perder la reputación como buen estudiante delante del profesor o de los compañeros e incluso la ansiedad (He, 2008: 1-20); Lu, 2013: 445-454; Coto Ordaz, 2015: 285; Falero Parra, 2016: 9-33; Vázquez Torronteras, 2018: 14; Martí Danés, 2018: 3-9; Mendoza Puertas, 2021: 66-83). Sin duda, parece

lógico que esta sea una destreza complicada para ellos porque en la comunicación oral interviene también la comprensión del interlocutor. Por lo tanto, al interactuar hablando, además de escuchar, el estudiante debe proporcionar una respuesta inmediata. Para ello, debe movilizar todos los recursos lingüísticos de los que dispone, con la mayor probabilidad de cometer errores que eso implica.

Otra de las necesidades que los alumnos solicitaban eran oportunidades para encontrar personas con las que practicar lo aprendido de forma auténtica. Este es otro de los puntos importantes del enfoque comunicativo que puede resultar contradictorio para un estudiante en China. Si la lengua es para comunicar, pero no hay nadie con quien pueda darle un uso práctico y real en el entorno inmediato, ¿qué sentido tiene dedicarle tiempo a desarrollar la expresión e interacción orales? Efectivamente, encontrar hispanohablantes en Asia es cada día más fácil, pero su presencia es todavía muy baja –y aún más en una situación de pandemia–. Según los últimos datos, en 2014 había unos 5.000 hispanohablantes con dominio nativo de la lengua en China (Instituto Cervantes, 2021: 144), es decir 11 nativos por cada estudiante de ELE (55.000). Por supuesto, siempre es posible practicar con compañeros y con el profesor, pero es evidente que cuando aprendemos una lengua extranjera, sentimos la necesidad de ponerla en práctica en una situación auténtica, fuera del aula. Igualmente, cuando lo conseguimos y alcanzamos el objetivo comunicativo, nos sentimos recompensados y eso nos motiva a seguir aprendiendo. En cambio, si el estudiante no encuentra situaciones en las que darle un uso comunicativo real. Ya sea porque puede comunicarse en su lengua materna o en otra lengua franca o extranjera empleada comúnmente en su entorno, entendemos que tanto el interés como la motivación pueden decaer e incluso perderse por completo. En estos casos, como profesores, podemos actuar y brindar oportunidades para que la

motivación no decaiga a lo largo del proceso de aprendizaje del español.

Asimismo, una mayor autonomía del estudiante es otra de las necesidades observadas. Se suele decir que el alumnado chino es muy dependiente del profesor (Sánchez Griñán, 2009: 27) y que son necesarias prácticas docentes que les enseñen a tomar las riendas de su aprendizaje (Algué Sala, 2015: 31; Deng, 2019: 17-29; Ramón Armas y Cáceres Lorenzo, 2019: 1-33; Atienza Crespo, 2021: 10). En nuestro grupo, observamos también esa necesidad ya que añadimos que era raro que los estudiantes preguntasen activa y abiertamente en clase. Estos se solían limitar a seguir el contenido preestablecido por el profesor sin participar o decidir lo que a ellos mismos les interesaba aprender.

Por último, se ha observado que, en general, al estudiante chino le motiva bastante conocer a personas extranjeras y se entusiasman cuando se invita a cualquier hablante nativo a participar en clase. Esta es una actividad que suelen demandar y que les hace participar oralmente mucho más de lo habitual. Quizás sea por el entusiasmo de la interculturalidad y la curiosidad de intercambiar información de forma real o por el hecho de no perder la reputación delante de un invitado. En todo caso, sabemos que generalmente “las principales motivaciones de los estudiantes chinos para estudiar español es el incremento de intercambios entre el mundo hispano y China” y que “en realidad se trata de motivaciones por parte de los padres” (Vázquez Torronteras, 2018: 16). No obstante, también es cierto que la motivación y el interés personal por la lengua y la cultura suele venir más adelante, cuando ya la han estudiado por un tiempo, y que se descubren dentro del aula de ELE (Vázquez Torronteras, 2018: 16; Luo, 2019: 137). Una vez se encuentran en ese estadio, algunos incluso “sufren un descenso de la lengua y cultura china y en ocasiones se sienten incómodos entre dos culturas distintas” (Luo,

2019: 138). Con todo, por los comentarios recibidos, parece que esta internacionalización les parece beneficiosa para su formación y, al mismo tiempo, se sienten orgullosos de proyectar su propia cultura al resto del mundo a través de su lengua meta. Hail, en su estudio entre universitarios chinos y estadounidenses, afirma que “para los estudiantes internacionales chinos, la conciencia cognitiva de la identidad nacional es particularmente fuerte” (2015: 321) y pese a que hay temas de conversación complicados de abordar a nivel mundial, el estudiante chino “describe experiencias positivas de compartir su conocimiento sobre China y de desarrollar la comprensión de los puntos de vista de sus compañeros [extranjeros]” (2015: 319).

En el caso de nuestros estudiantes chinos, se ha observado que la internacionalización es un aspecto que les motiva y les aporta objetivos reales para seguir aprendiendo la lengua y después usarla en sus viajes de estudios o en su carrera profesional. Knight define la internacionalización como el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en la enseñanza (2003: 2) y Satar matiza que esto responde a la necesidad de ofrecer una perspectiva global en la educación universitaria y equipar a los estudiantes con herramientas y competencias interculturales para que sean capaces de interactuar y negociar diferencias con personas de culturas diferentes (2021: 3-4). En general, suelen estar muy interesados en la participación en intercambios de movilidad estudiantil en el extranjero y estos gozan de suma popularidad. Asimismo, existe una buena disposición entre el alumnado asiático en continuar sus estudios de máster o doctorado fuera de China. Autores como Cheng y Li avalan esa tendencia, además de la satisfacción del estudiante chino por la internacionalización (2019: 202-203), por lo que parece necesaria una búsqueda de formas alternativas que la acerquen a las aulas del país asiático.

Esquema 3: Necesidades y retos observados entre el alumnado chino de ELE.

- Integración y comprensión del enfoque comunicativo en el contexto educativo asiático sin imponerlo, con practicas docentes innovadoras
- Refuerzo de la comprensión oral
- Práctica de la expresión e interacción orales
- Pérdida del miedo a cometer errores y a perder la propia reputación
- Apoyo en la autonomía del estudiante
- Situaciones "auténticas" en las que practicar la lengua
- Acercamiento de hablantes nativos o competentes en español
- Contribución a la interculturalidad y la internacionalización

Fuente: elaboración propia

El esquema 3 resume las necesidades y retos observados en estudiantes chinos para los que se consideró que un intercambio virtual podría contribuir a resolver.

3. ALGUNOS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. LA FASE PRE-INTERCAMBIO Y DE PREPARACIÓN

La primera fase, llamada pre-intercambio, requiere la preparación y selección de ciertos aspectos que determinarán el intercambio. Antes de nada, conviene dedicar unas palabras a aclarar el rol del profesor en un *e-tandem*. Por su autonomía, nos hemos referido a esta práctica como ideal para el trabajo en parejas, pero es importante proporcionar un marco de trabajo claro, conciso y estructurado para que todos los participantes sigan en todo momento el proceso. La figura del profesor es clave en esta serie de andamiaje y debe proporcionar un entorno lo suficientemente amplio y flexible para que los estudiantes puedan desarrollar sus actividades en su interior. Normalmente es recomendable contar con un profesor de cada lado, aunque también es posible gestionarlo todo desde una parte y a

distancia, siempre que se conozca bien el contexto y que el número de participantes sea manejable. En definitiva, el profesor organiza, guía, aconseja, da *feedback* e interviene en el caso de que ocurran problemas de cualquier tipo en la colaboración de ambas partes. Igualmente, también prepara a los participantes para el intercambio y, al final de la experiencia, evalúa el desempeño con una crítica constructiva que los haga reflexionar sobre lo aprendido.

Una vez claro el papel del profesor, el primer paso consiste en encontrar a dos grupos que satisfagan el elemento básico que caracteriza el *e-tandem*; es decir, la dependencia recíproca que conlleva el *win-win*. En el caso que describimos, ambos grupos se complementaban perfectamente y todos ganaban. Los estudiantes finlandeses necesitaban de un público con el que practicar sus competencias pedagógicas, mientras que los estudiantes chinos precisaban de una mayor práctica que reforzase sus habilidades orales. Conviene empeñarle suficiente tiempo a esta parte y asegurarse de que los participantes comparten la ya mencionada dependencia recíproca que garantice un cierto éxito en el intercambio virtual.

El siguiente paso es determinar el proceso de comunicación. Aquí se debe poner en contacto a ambas partes y se debe hacer de una forma clara y eficaz porque existen diferentes niveles de contacto. En un primer nivel, es necesario transmitir el programa y los objetivos del intercambio virtual a los participantes para que puedan ser entendidos y todos puedan trabajar en la misma dirección. En un segundo nivel, se deben establecer las parejas y ponerlas en contacto, siempre respetando la protección de datos de los estudiantes. Paralelamente, conviene que los estudiantes que participen se presenten al resto del grupo. Se aconseja conectarlos a todos al menos en una o dos ocasiones –preferentemente al inicio y al final del proyecto– como forma de apoyo, presentación y conclusión. Así

podrán advertir que forman parte de un grupo mayor y que todos trabajan en la misma dirección.

Para que la comunicación funcione es importante una buena elección de herramientas TIC. Se recuerda que dependeremos de ellas en todo momento debido a la lejanía geográfica, ya que no existe la posibilidad de comunicar cara a cara. Por lo tanto, sin las TIC, el proyecto sería inviable y los estudiantes no podrían entrar en contacto. Igualmente, es adecuado elegir herramientas que proporcionen canales variados y que otorguen cierta libertad, por ejemplo, simultánea o no simultánea, oral y escrita. Otras características aconsejables con respecto a las TIC es que sean conocidas, con interfaces intuitivas, fáciles de usar y fiables. Así se contribuirá a reducir la ansiedad que pueden producir en usuarios inexpertos o reticentes a su uso, así como el riesgo de problemas técnicos –mal funcionamiento, mala conexión, etc.– que pueden acarrear.

El esquema 4 compendia la compleja red de comunicación y herramientas TIC empleadas en nuestro intercambio virtual. En el caso específico de China, cabe destacar aún más la importancia de elegir herramientas disponibles –no censuradas– y accesibles para ambas partes. Es importante probar su funcionamiento con anterioridad para evitar inconvenientes futuros. Este hecho limita seriamente las opciones de las que disponemos, especialmente las que ocupan a proyectos centrados en la comunicación oral. Esas son las razones por las que se han elegido Wechat, Zoom, Padlet y Flipgrid y por las que recomendamos su uso en proyectos con China continental.

Esquema 4: Herramientas de comunicación en el intercambio virtual.

COMUNICACIÓN ENTRE...	HERRAMIENTA	TIPO DE COMUNICACIÓN	USO
El profesor con todos los estudiantes	Padlet	Escrita No simultánea	Presentación y seguimiento de todo el programa
	Correo electrónico	Escrita No simultánea	Contacto inicial y resolución de dudas
	Wechat Zoom	Oral Simultánea	Contacto y resolución de dudas
Todos los estudiantes	Flipgrid	Oral No simultánea	Actividad inicial de presentación
Cada pareja de estudiantes	Wechat Zoom	Oral Simultánea	Desarrollo de todas las actividades del intercambio virtual

Fuente: elaboración propia.

3.2. LA FASE DE EJECUCIÓN Y SECUENCIACIÓN

Las diferentes herramientas hacen posible que los estudiantes conecten, comuniquen e interactúen entre ellos para conformar el intercambio virtual que se presenta en forma de tareas. En consecuencia, el diseño de estas debe secuenciarse concienzudamente en un calendario concertado entre ambas partes. Las tareas deben apoyar que los estudiantes lleguen al final con el objetivo del proyecto cumplido. Así pues, se pueden secuenciar en sesiones progresivas distribuidas en diferentes semanas que distribuyan la carga de trabajo. En el esquema 5 se pueden ver las siete semanas con sus respectivas sesiones de trabajo. Para no superar

la carga lectiva de la asignatura –créditos ECTS– cada pareja debía reportar mínimo una hora de trabajo semanal, pero podían decidir ampliar voluntariamente ese tiempo si así lo deseaban. Igualmente, para conferir todavía más flexibilidad al *e-tandem* cada pareja debía acordar el espacio de tiempo semanal que mejor les conviniese. En general, se recomienda que cada pareja decida libremente cada encuentro semanal y es mejor no imponer una hora específica debido a la diferencia horaria existente entre China y Europa.

Para apoyar el calendario y que todos los participantes fueran conscientes de lo que se esperaba de ellos semana tras semana, se creó una página de Padlet. Esta se fue actualizando con el transcurso del intercambio como página oficial del proyecto, como punto de encuentro y seguimiento de todas las instrucciones. En ella se resumía de forma breve pero directa el objetivo semanal y resultó especialmente útil para asegurarse de que los estudiantes estaban informados y de que disponían rápidamente de un espacio al que acudir como guía.

Para empezar, todos los estudiantes debían presentarse al resto del grupo durante la primera semana. La actividad se llevó a cabo mediante Flipgrid, una aplicación que facilita la interacción oral en formato audiovisual. Cada Flipgrid incorpora una parrilla en la que aparecen todos los vídeos que los estudiantes han grabado con su presentación.

Esquema 5: Calendario de secuenciación de actividades.

SEMANA	TRABAJO	TEMA
1-7 de marzo	Presentación de todo el grupo, primer contacto entre las parejas y resolución de aspectos organizativos.	Actividad de presentación en Flipgrid para romper el hielo.

Semana de descanso de la Facultad (8-14 de marzo)		
15-21 de marzo	Actividades en el <i>e-tandem</i> desarrolladas por el futuro profesor finlandés.	Hábitat: ciudades, barrios, partes de la casa, dar y pedir direcciones.
22-28 de marzo	Continuación y sesión de feedback por parte del estudiante chino.	
Vacaciones de Semana Santa (29 de marzo – 4 de abril)		
5-11 de abril	Actividades en el <i>e-tandem</i> desarrolladas por el futuro profesor finlandés.	Nutrición: comida, bebida, hábitos saludables, recetas y preferencias sobre restaurantes y bares.
12-18 de abril	Continuación y sesión de feedback por parte del estudiante chino.	
19-25 de abril	Tarea final: conversación espontánea en directo y sin ayuda sobre un tema trabajado o grabación de vídeo.	
26 de abril – 2 de mayo	Sesión final de feedback, discusión sobre la experiencia vivida y despedida.	

Fuente: elaboración propia.

De esta manera, todos pueden subir su vídeo, ver el de los demás y responder a cada uno de ellos. Para acceder a Flipgrid los estudiantes tenían que escanear con su móvil el código QR disponible en la página de Padlet. Aparte de la mera presentación, la finalidad de esta práctica era que cada participante pudiera ver, identificar y conocer un poco más de su futura pareja de trabajo. Todo esto de forma anticipada, sin necesidad de entablar una conversación. Se trata de una estrategia para romper el hielo y que los alumnos se sientan un poco más cómodos en su primera interacción simultánea y a solas durante la siguiente semana. Por eso, se les proporcionaba un espacio para observar a sus compañeros desde una posición relativamente segura. Además, los futuros profesores finlandeses podían percatarse

del nivel de los estudiantes que iban a enseñar y empezar así a diseñar sus actividades.

Las semanas centrales del intercambio se dedicaron a que cada pareja avanzase de forma autónoma siguiendo las instrucciones dadas en el plan de trabajo. En total, se trataba de cuatro semanas en las que se alternaron la realización de actividades con sesiones de retroalimentación. Los futuros profesores tenían que crear actividades para el desarrollo de las destrezas orales, idealmente integrando también las TIC. Las actividades tenían que estar relacionadas con las unidades del manual de ELE *Diverso 1* (Alonso *et al.*, 2015), con las que los estudiantes chinos estaban trabajando en ese momento. Así, se reforzaban los contenidos de clase y se proponía una aplicación real de estos. Los estudiantes finlandeses ponían también en práctica los contenidos teóricos con los que habían trabajado anteriormente: el MCERL, el PCIC, diseño de actividades, integración de destrezas, evaluación, uso de herramientas TIC, etc.

La segunda semana, tras cada sesión de actividades, se dedicaba al *feedback*. Esta se organizaba en ambos sentidos. Primero, permitía que el estudiante chino aprendiese de sus errores con la ayuda del tutor finlandés. Además, obtenía contenido y práctica adicional relacionado con el tema que estaba estudiando, corrección sobre su producción oral, guía sobre cómo mejorar, consejos para aprender una lengua desde la perspectiva de otro estudiante extranjero, estrategias para aprender empleadas en occidente, etc. Igualmente, el futuro profesor finlandés también aprendía a través de una práctica docente auténtica: conseguía *feedback* sobre las actividades que había creado, de cómo había organizado la sesión y de cómo mejorar su trabajo. Esto era también productivo para el estudiante chino porque se le forzaba a criticar abierta y constructivamente el trabajo del "profesor", algo a lo que no suelen estar habituados.

El intercambio concluía con una tarea final que permitiese poner en relación los contenidos trabajados. En este caso, considerando que el objetivo principal era la mejora de las destrezas orales, se aconsejó la realización de una conversación espontánea sobre los temas hábitat o nutrición. Esta debía asemejarse a una charla de la vida real, es decir, sin ayuda de diccionarios, pero con el uso de estrategias como repetición, peticiones para hablar más lento, etc. Por último, solo quedaba que los profesores finlandeses emplearan esa tarea para tener un ejemplo real de evaluación y confeccionaran una rúbrica para su valoración. Igualmente, debían dedicar unos minutos a conversar sobre la experiencia vivida, a hacer balance, proponer sugerencias para futuros intercambios y a despedirse.

3.3. LA FASE DE POST-INTERCAMBIO Y EVALUACIÓN

Aunque el intercambio virtual terminaba con la última sesión de retroalimentación y despedida, todavía quedaba una fase de trabajo para el profesor. Aparte de guiar y apoyar al estudiante durante todo el proceso, para que este realice las tareas correctamente, es conveniente que disponga de toda la información relativa a la evaluación del proyecto de forma anticipada. Esto se hace especialmente necesario cuando el intercambio virtual se inserta dentro de un programa o asignatura y se desea que forme parte de la evaluación continua, por ejemplo, como porcentaje de la nota final.

En estos casos se recomienda el uso de una rúbrica de evaluación presentada al alumnado al inicio del proyecto. Así, incluso antes de empezar, podrán planificar adecuadamente su trabajo y ser conscientes de los objetivos de aprendizaje que se espera que adquieran. La rúbrica de evaluación debe incluir todos los criterios que vayan a ser evaluados y debe acompañarse de comentarios

individualizados con aspectos positivos y negativos de cada trabajo. Se recomienda que la rúbrica sea fácil de usar, adaptable a diferentes intercambios y entendible por los propios estudiantes. Así, se les puede solicitar que ellos mismos valoren su propio desempeño, el de su compañero de *e-tandem* o que sea el propio profesor el que la emplee. Una práctica especialmente útil es la de solicitar a cada pareja la opinión del trabajo del compañero, además del suyo propio. Si además se les solicita justificar la nota con acciones concretas, después se pueden comparar las calificaciones para que el profesor decida la nota final. El esquema 6 muestra un ejemplo de rúbrica con criterios fácilmente adaptables.

Esquema 6: Ejemplo de rúbrica de evaluación para intercambios virtuales.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN ESPECÍFICOS	0	25	50	75	100	JUSTIFICACIÓN / COMENTARIOS
Cumplimiento de las instrucciones dadas durante el intercambio			✓			Siempre llegaba tarde.
Pronunciación						Ha mejorado los sonidos [b] y [p].
Uso del vocabulario estudiado					✓	Muy variado.
Uso de la gramática estudiada				✓		Necesita reforzarla.
Espontaneidad e interacción					✓	Muy participativo.
Añadir otros criterios pertinentes						

Fuente: elaboración propia.

En el proyecto que tratamos en este artículo solo se empleó una rúbrica con la parte finlandesa como parte de la evaluación de la asignatura "enseñanza de las destrezas orales". La parte china

actuaba voluntariamente, en su tiempo libre, por eso no se les evaluó formalmente.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para determinar el punto de vista de los participantes chinos, se les contactó para realizarles una entrevista semiestructurada de diez preguntas. Se optó por una entrevista ya que solo eran nueve participantes y se podía, así, ahondar cualitativamente en sus respuestas. Esto permitió conocer de primera mano su opinión a través de una videollamada. La entrevista se condujo en inglés, ya que todos los participantes dominaban esta lengua, la de su universidad. También, porque todavía no disponían de un nivel suficiente como para poder responder en español. El esquema 7 muestra las preguntas realizadas a los estudiantes y, a este, le sigue una síntesis de los resultados.

Esquema 7: Entrevista a los estudiantes chinos: preguntas.

1	¿Por qué decidiste presentarte como voluntario para el intercambio virtual?
2	En general, ¿cómo valorarías la experiencia del intercambio virtual?
3	Antes del intercambio virtual, ¿tenían problemas de comprensión oral y/o expresión e interacción orales en español? ¿Crees que se trabaja lo suficiente en clase con esas dos destrezas?
4	¿Consideras que el intercambio virtual te ha ayudado a desarrollar o mejorar esas destrezas? ¿Cómo?
5	¿Qué otras habilidades has aprendido en el intercambio virtual? ¿Crees que te ha ayudado a conocer mejor la cultura española u otras culturas? ¿Cómo?
6	¿Cómo te sentiste con tu "profesor" finlandés en el intercambio virtual?
7	¿Qué opinas sobre la organización del intercambio virtual (calendario, duración, sesiones, temas, etc.)?
8	¿Cuál es tu opinión sobre las herramientas tecnológicas empleadas?

9	Háblanos de actividades que te ayudaron, te gustaron, no te parecieron útiles o no te gustaron.
10	¿Encontraste algún problema o dificultad durante el proyecto? ¿Te gustaría cambiar o añadir algo?

Fuente: elaboración propia.

La entrevista comenzaba interesándose por los motivos por los que los estudiantes chinos se habían ofrecido como voluntarios para el intercambio. Se identificaron una gran variedad de razones que se presentan a continuación, de mayor a menor relevancia en las entrevistas:

1. necesidad personal de mejorar la expresión y la interacción orales;
2. temor a los exámenes finales de escucha y de conversación;
3. sensación de falta de tiempo en clase para las destrezas orales;
4. ausencia de personas o situaciones con las que practicar lo aprendido en clase de español;
5. sentimiento de pérdida de oportunidades debido a las clases a distancia (acrecentado por el Covid);
6. búsqueda de formas adicionales para aprender fuera del aula;
7. voluntad y curiosidad por conocer gente de otros países y sus culturas;
8. participación en un proyecto diferente para salir de la rutina;

9. mejora en sus estudios principales –negocios, lingüística, comunicación internacional;

10. ganas de mejorar para comunicar con amigos o familiares hispanohablantes.

En la siguiente pregunta se examinaba la valoración que se le otorgaba al intercambio virtual. Todos los participantes lo estiman de forma positiva y se muestran agradecidos y entusiasmados con la oportunidad. Algunas de las descripciones más repetidas subrayan la ayuda que les ha brindado el proyecto para mejorar en su aprendizaje del español en general. Igualmente, se destaca la utilidad y autenticidad para poner en práctica las destrezas orales de la lengua. Una de las estudiantes considera incluso que el intercambio virtual contribuyó a que la nota de su examen oral subiera considerablemente. Ocho de nueve alumnos coinciden en que el proyecto les permitió ir más allá del contenido trabajado en clase y resultó un buen complemento a sus clases semanales. Por ejemplo, se mencionan las oportunidades para repasar y estructurar lo aprendido en clase, ampliar el vocabulario y corregir o mejorar la pronunciación. Otro aspecto ampliamente indicado por los estudiantes es que sus tutores finlandeses les mostraron una perspectiva diferente para aprender lenguas, por ejemplo, a hablar sin preocuparse de los errores o a escuchar atentamente. En general, todos concuerdan en que el intercambio estaba bien organizado, estructurado; que la experiencia les pareció interesante y que fue una buena manera de resolver la necesidad de practicar de forma auténtica. Los pocos comentarios negativos se resumen en dos: una estudiante comenta que le resultó difícil seguir el intercambio en español, mientras que otra se queja de las dificultades técnicas que encontró para comunicar con su tutora finlandesa.

En cuanto a la tercera pregunta, se indagaba sobre los problemas que suelen tener con las destrezas orales en español. En un segundo plano se les solicitaba también si pensaban que en su clase de español se le dedicaba suficiente tiempo a desarrollar la comprensión oral y la expresión e interacción orales. Todos concuerdan unánimemente en que hablar y escuchar les parecen más complicados que leer y escribir. Estos son algunos de los retos vistos desde la perspectiva de los propios estudiantes.

COMPRENSIÓN ORAL:

- Sensación de que el español se habla muy rápido.
- Dificultad para entender el léxico –aunque se conozca bien de forma escrita– debido a sinalefas, enlaces y a otros aspectos del discurso conectado.
- Problemas para relacionar e identificar ideas de forma oral frente a la relativa facilidad del texto escrito.

EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES:

- Falta de vocabulario para expresarse.
- Dificultades en la producción de sonidos específicos que provocan incompreensión del interlocutor.
- Lentitud al hablar (fluidez).
- Temor o vergüenza a cometer errores.

AMBAS DESTREZAS ORALES:

- Hablar y escuchar se describen como destrezas intangibles, rápidas y síncronas en oposición al lenguaje escrito –palpable, lento y asíncrono.
- En clase todavía se le dedica más tiempo a la gramática y a las destrezas escritas.
- El español visto como secundario tras los estudios principales.
- Falta de oportunidades para hablar con hablantes nativos en situaciones reales (algunos se hablan a sí mismos para practicar).
- Reclamo de más *feedback* correctivo por parte de los profesores.

La siguiente pregunta enlazaba con el tema anterior y preguntaba directamente si consideraban que el intercambio virtual les había ayudado a mejorar las destrezas orales en español. En este sentido, hay un consenso entre los estudiantes para declarar que la experiencia les ayudó, pero con matices. Se observa una relación directa entre los que más dicen haber aprendido y los que se sintieron más cómodos con sus tutores finlandeses. Igualmente, se observa una relación directa entre las necesidades encontradas y los ámbitos en los que más les ayudó el intercambio. Por orden de mayor a menor, las áreas en las que más dicen haber aprendido son:

- practicar e interactuar en situaciones reales y con más frecuencia;
- repetir y aplicar lo aprendido en clase;
- aprender y compartir nuevos métodos o estrategias de aprendizaje;

- obtener *feedback* y corrección inmediata de un hablante competente;

- hablar libremente con alguien al que se considera un amigo, sin la presión del profesor o de los compañeros.

Como ejemplo, el siguiente comentario traducido de una estudiante:

“Ella [la estudiante finlandesa] decía algo sobre su horario de verdad y yo tenía que repetir y decirle a qué hora hacía esa acción. Eso me ayudó mucho a practicar mi escucha. Después, yo tenía que decirle mi horario, así que, hasta cierto punto, eso me ayudó a desarrollar mi conversación y me forzó a hablar. Estaba aprendiendo sin darme cuenta porque era como una conversación con una amiga.”

En el lado opuesto, dos estudiantes sintieron que el intercambio les ayudó solo un poco. Estos son dos buenos ejemplos en los que se aprecian como los problemas de tiempo o comunicación pueden afectar seriamente a la sensación de beneficio de un intercambio virtual. En el primer caso, la estudiante considera que el intercambio le supo a poco y necesitaba más semanas. En el otro caso, la estudiante reflexiona diciendo que no es culpa de su tutor finlandés, porque este siempre insistía en hablarle en español, pero ella no entendía y siempre quería pasar por el inglés para asegurarse que comprendía de lo que este le decía.

Ya en la quinta pregunta, el interés era esta vez las otras habilidades que habían aprendido, incluyendo los aspectos culturales que pudieran haber encontrado. Quizás por la insistencia que se puso en este aspecto en la formación de los profesores finlandeses, los estudiantes chinos destacaron aspectos muy valiosos en el aprendizaje de lenguas.

Aprendieron:

- a desarrollar nuevo vocabulario y estructuras;
- a buscar recursos para aprender por sí mismos fuera del aula;
- a organizar su aprendizaje y a estructurar su estudio;
- a hablar sin temor a cometer errores;
- a prestar más atención a la pronunciación y a los sonidos;
- a obtener estrategias para enfrentarse a un audio o a un diálogo;
- a encontrar formas de automotivarse para aprender el idioma;
- a basar su aprendizaje de forma más oral y no tan escrita –con imágenes o elementos audiovisuales;
- a mejorar su uso de las TIC;
- a acercarse a las culturas hispanohablantes para hacer amigos.

En el ámbito de la interculturalidad es también donde más comentarios se obtienen. Como en todos los intercambios virtuales, los elementos culturales ocurren de forma directa, a través de las actividades, o naturalmente, de forma directa, en las interacciones entre los participantes. En este caso, los encuentros culturales se entremezclaron. Las actividades que los profesores finlandeses crearon para enseñar se difuminaron con las conversaciones informales y las charlas personales dando lugar a un aprendizaje especialmente auténtico y significativo. El siguiente comentario refleja muy bien ese sentimiento:

“Ella [la estudiante finlandesa] me dio algunos materiales sobre la cultura española y grabó una conversación auténtica con su novio español. A través de esa conversación me introdujo algunos aspectos de su verdadera rutina diaria para que viera como viven en su cultura. Creo que eso fue una buena forma y me pareció muy real. Yo también le dije algunas cosas sobre la cultura china y hablamos sobre las semejanzas y diferencias.”

Se obtuvieron muy buenos ejemplos que surgieron gracias a la cotidianidad de los temas –hábitat y nutrición– y al hecho de que estas actividades se enfocasen en hablar y escuchar. Igualmente se observa el intercambio de tres culturas distintas, la finlandesa, la china y la de los países hispanohablantes que cada pareja pudo incluir. Eso llevaba a intercambiar información de forma natural entre los participantes y le otorgaba a la experiencia de aprendizaje un plus de realidad. He aquí algunos ejemplos:

“En la clase sobre el dormitorio y los muebles en su casa, ella [la estudiante finlandesa] me mostró su casa [...] y en la videollamada me presentó su barrio, alrededor de su casa y algunos servicios de su ciudad.”

“Yo también le hablé sobre mi cultura e intercambiamos nuestras experiencias y otras opiniones culturales [...] porque me acuerdo de que él [el estudiante finlandés] me habló de un plato vegetariano español y yo le di algunos ejemplos en China; que casi todos en China comen carne y él dijo que hay muchas personas vegetarianas en Finlandia [...] así que hablamos de platos en España, en Finlandia y en China.”

“Me acuerdo de la tarea final en la que tuve que hablar sobre un plato típico chino; cómo cocino tomates con huevos. Creo que fue una buena oportunidad para presentarle la cultura china. Ella también mencionó algunos aspectos de su vida en Oulu y sobre la importancia de la nieve en Finlandia.”

Además, se identificó que el proyecto sirvió para acercar la cultura de los países hispanohablantes a los estudiantes asiáticos y a facilitar su comprensión. El hecho de que una persona no hispanohablante la explicara –desde un punto de vista externo– y que el mismo estudiante finlandés la haya experimentado él mismo en su propia

trayectoria como estudiante de ELE, ayudaron a que el estudiante chino la entendiese mejor. Este comentario lo ilustra bien:

“Hablamos de la comida de todo el mundo y X me contó su propia experiencia y como es un restaurante español de verdad, y cómo hay que pedir la comida. Me dijo que no es tan formal y fácil como en el libro y me dio algunos consejos. Me dijo que ella estuvo de intercambio en Hispanoamérica, así que me contó muchas cosas de como los estudiantes aprenden allí.”

En la siguiente pregunta abordábamos el tema de la relación entre ambos participantes. Todos los estudiantes asiáticos se mostraron extremadamente positivos, agradecidos y satisfechos con la labor de su contraparte finlandesa. Se categorizan a seguido los adjetivos y expresiones empleados en la descripción de sus compañeros nórdicos, ordenados de mayor a menor repetición. Tras su etiquetado, se han identificado estos grupos temáticos:

- Adjetivos positivos sobre la persona: paciente, comprensivo/a, amable, extrovertido/a, atento/a, amigable y hablador/a
- Adjetivos positivos sobre el desempeño como tutor: organizado/a, responsable, paciente, comprensivo/a, atento/a, trabajador/a y alentador/a.
- Adjetivos negativos: tímido/a, introvertido/a y raro/a.
- Expresiones positivas sobre la persona: resulta fácil conectar o comunicar con él/ella, hace que te sientas cómodo/a y está dispuesto a colaborar.
- Expresiones negativas sobre la persona: no sabe qué decir y es incomprensible cuando habla español.

- Expresiones positivas sobre el desempeño como tutor: está dispuesto/a a repetir muchas veces, es bueno/a para corregir o dar sugerencias, prepara una clase organizada y estructurada, anima a seguir practicando, es un buen/a guía y líder la conversación, manda o recomienda deberes, está dispuesto/a a mejorar como profesor/a y aplica el *feedback* del estudiante.

Como se desprende del texto, la gran mayoría de adjetivos y expresiones empleadas son positivas. En algunos casos la conexión ha funcionado mejor que en otros, pero en líneas generales parece que los estudiantes han quedado contentos y la experiencia les ha resultado provechosa. De hecho, una de las parejas afirma que todavía siguen en contacto y se sorprenden de la gran amistad que han desarrollado:

“Me sorprendió mucho que tuviésemos una conexión tan estrecha porque antes del [intercambio virtual] pensaba que como no habíamos visto nunca cara a cara sería difícil conectar únicamente a través de Internet, pero en realidad resultó algo muy bueno. Ella [la estudiante finlandesa] es como una hermana mayor para mí y me escucha quejarme sobre mis estudios o cuando hablo sobre las cosas importantes en mi vida, que me dieron la oportunidad de hacer unas prácticas o me aconsejó varias cosas para mis estudios o mi carrera. También comparte cosas de su vida conmigo, así que es una conexión muy estrecha que nunca imaginé. Me sorprendió mucho, la verdad.”

La cuestión siete trataba sobre la organización del intercambio virtual. Para responderla, cada estudiante decidió abordar los temas organizativos que le parecieron más importantes. Se consideraba importante que eligiesen libremente lo que quisiesen destacar.

Así pues, los ámbitos sobre los que concentraron su discurso fueron:

- La duración del intercambio virtual en siete semanas: se les quedó corta y desearían una mayor extensión del proyecto.

- La duración de las sesiones: les hubiera gustado de más de una hora, pero algunos compañeros finlandeses no aceptaron.

- La distribución de las sesiones: proponen más sesiones por semana.

- El acuerdo de cada pareja para decidir el horario: enfatizan su positividad.

- La conexión de los temas con su manual de ELE y su clase en la universidad: les parece bueno para repasar, practicar, ampliar contenido, solucionar dudas, obtener corrección y consejos, andamiaje, etc.

- Las sesiones de feedback: les resultaron útiles para ellos mismos, pero también para reflexionar sobre la forma de enseñar de los profesores.

- La tarea final: buena forma de concluir el intercambio y un exigente resumen de lo aprendido a lo largo del proyecto.

Algunos comentarios al respecto:

“Creo que mi “profesor” me dio un muy buen *feedback* comprobó y corrigió muchas cosas. Él puede señalar cuales son mis desventajas y proporcionarme algunos recursos o estrategias para practicar y mejorar.”

“Creo que es una experiencia muy especial e interesante porque cuando estoy en clase sólo me siento y aprendo. Pero, en esta clase tengo que reflexionar sobre la forma que mi profesor usa para enseñarme y tengo que darle *feedback*”

“La tarea final fue también un proceso muy interesante porque tuve que preparar, grabar y editarlo todo por mi cuenta. Fue una actividad bastante

desafiante. También útil, porque tuve que esforzarme para aprender nuevo vocabulario y mejorar mis habilidades de edición para crear vídeos. ”

Siguiendo con las preguntas, nos interesábamos esta vez por las diferentes herramientas TIC empleadas. En este sentido no hubo problemas con Wechat porque precisamente se seleccionó esta aplicación por su conocimiento y popularidad en China. En cambio, sí surgieron algunos problemas con la parte finlandesa, ya que los estudiantes chinos mencionan que tuvieron que ayudar a sus compañeros finlandeses. Las dificultades se vinculan únicamente al inicio del proyecto, para crear o acceder una cuenta de usuario Wechat o para utilizar las diferentes funcionalidades de la aplicación. Algunas de las parejas decidieron cambiar y usar Zoom sin mayor inconveniente. Del lado chino, se reportan obstáculos muy puntuales en el uso de Padlet o Flipgrid. Estos se encontraron con una velocidad lenta en la carga de contenidos de vídeo, tanto con la ayuda de un VPN como sin ella. Igualmente, los alumnos subrayan el descubrimiento de una gran variedad de herramientas desconocidas para ellos y empleadas por sus compañeros finlandeses: Puppets Pals, Gacha Life, Nearpod, Duolingo, Canva, Cram, Aggie.io, Youtube, Kahoot, Quizlet, Powtoon, whiteboard.fi, flashcards y diferentes webs o recursos con información en español. Aunque no todas eran accesibles en el país asiático, sus compañeros se las mostraron mediante las videollamadas.

La novena y penúltima pregunta se concentraba en las actividades que los estudiantes pensaban que más les habían ayudado, las que les habían resultado menos útiles, las que les habían gustado más y las que menos. En este sentido, se reconocieron cuatro elementos que los estudiantes repitieron de forma recurrente en sus respuestas. Les gustaron y consideraron muy útiles aquellas actividades que eran:

1. Prácticas:

“Creo que la dramatización cuando tuve que pedir en una actividad en el restaurante. Jugué el rol del cliente y mi profesora el de la camarera. Así tuvimos una conversación en el restaurante. Esta me parece la mejor actividad porque es muy concreta y útil en nuestra vida diaria así que creo que es la más provechosa. ”

2. Auténticas:

“Creo que la que más me gustó fue la de la primera sesión porque realmente me enseñó como es su dormitorio y lo vimos juntos describiéndolo en español. Yo también tuve que describirle y enseñarle como es mi habitación. Normalmente describir una habitación no es muy real, pero aquí sí lo fue. ”

3. Interactivas:

“Me acuerdo de que una actividad era un pequeño juego virtual e iba sobre practicar las direcciones. Esa actividad me permitió reconocer y recordar las direcciones en un formato dinámico y activo. ”

4. Que les permitían repasar lo estudiado sin caer en la rutina:

“La más impresionante fue la tarea final porque tuve que usar toda la información aprendida durante el intercambio y también otra información que busqué. Me vi a mí mismo usando algunas técnicas para mostrar a mi profesor una buena presentación e imagen de mí en esa tarea. ”

En cambio, las que menos gustaron y las menos útiles les parecieron aquellas que se oponían a esos mismos cuatro conceptos. Por ejemplo, un estudiante comentó que no le gustó ni le pareció provechosa una actividad en la que tenía que seleccionar una respuesta entre varias opciones. Alegó que eso es algo que puede hacer solo, sin necesidad de estar su tutor presente. En otro caso una alumna reflexionó sobre la utilidad de describir una fotografía, algo que consideró como poco práctico, realista y rentable en la vida diaria. En un último ejemplo, otra participante señaló que no veía muy útil el tener que recordar el vocabulario de forma explícita con su tutora finlandesa.

Como broche final de la entrevista se les pidió a los participantes que hablasen de los problemas o dificultades que habían encontrado, de los cambios que ellos realizarían en el proyecto y de cualquier otro asunto que quisiesen comentar. En cuanto a los problemas o dificultades, la mayoría de los que se mencionan están relacionados con algún aspecto técnico puntual relacionado con las herramientas tecnológicas. Estos se resumen al mal funcionamiento de la conexión a internet, a la necesidad de usar un VPN o a la falta de experiencia previa con la herramienta técnica en cuestión. Otro tipo de dificultad del que informaron los estudiantes chinos es el de la comunicación. El principal obstáculo aquí fue el bajo nivel de español de los participantes –inicial, A1– y la necesidad de usar una lengua franca – el inglés– que no es la lengua materna de ninguno de los participantes. Esta, además, se hacía indispensable para resolver los momentos de incompreensión en español. En algunos casos, también se menciona que, al principio del intercambio, el nivel de las tareas no se adecuaba al de los estudiantes. No obstante, los estudiantes chinos reconocen que con el transcurso del proyecto los tutores finlandeses fueron ajustando el nivel hasta un grado adecuado. En todo caso, todos los obstáculos que los estudiantes se apuntan como fácilmente salvables.

En relación a los cambios que se sugieren, se proponen muy buenas ideas que podrían experimentarse en futuros intercambios. Algunas de las ideas factibles serían las de:

- aumentar el tiempo del intercambio, el de las clases o el de las sesiones de *feedback*
- basar el intercambio en conversaciones espontáneas en lugar de en actividades *ad hoc*

- insertar el intercambio en la clase de español como parte de la asignatura en la universidad (y de la evaluación)
- poder elegir al tutor finlandés a partir de intereses comunes
- asignar más de un estudiante chino por cada tutor finlandés
- incluir otras destrezas (ej. destrezas escritas, gramática, etc.) en el proyecto
- dedicar más tiempo a actividades con todos los participantes (finlandeses y chinos) juntos

5. CONCLUSIONES

En el presente artículo se han presentado algunos fundamentos teóricos y metodológicos para el desarrollo de proyectos de intercambios virtuales con estudiantes chinos. El repaso a la bibliografía estudiada muestra que este tipo de estudiante todavía presenta cierta renuencia al enfoque comunicativo, además de algunos obstáculos y reticencias en cuanto al desarrollo de la comprensión oral y de la expresión e interacción orales en ELE. No obstante, los últimos estudios publicados empiezan a reportar un cambio significativo debido a la mayor exposición del alumnado al enfoque comunicativo y a la mayor presencia de profesorado nativo hispanohablante en Asia. Así pues, se hace necesario seguir avanzando en la búsqueda de proyectos, prácticas docentes y fórmulas que contribuyan a integrar este método en el seno del sistema educativo chino y que ayuden en las necesidades específicas identificadas en este tipo de estudiante.

Se aboga especialmente por una compaginación de prácticas docentes en las que se inicie al estudiante sinohablante a actividades

más comunicativas, pero dentro de un marco en el que este se sienta cómodo. Es decir, una combinación con otras técnicas no tan comunicativas a las que el alumno esté acostumbrado y que, aunque consideradas desfasadas por este enfoque, resultan igualmente beneficiosas para el aprendizaje de lenguas. Se considera que es importante no encasillar al alumnado chino y olvidar los prejuicios que puedan existir hacia este colectivo. Igualmente, es importante que el profesorado nativo hispanohablante haga una autorreflexión y sea crítico con el enfoque comunicativo. Este enfoque no es perfecto ni tampoco el más adecuado en todos los contextos, por lo que no se debe tratar de imponer. Conviene evitar comparaciones simplistas con los enfoques asiáticos que resulten en visiones eurocéntricas de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Es más, el profesorado que trabaje con alumnado chino no puede ignorar las formas y preferencias de aprendizaje de los alumnos locales y deberá formarse para entender qué enfoque es el más adecuado en su contexto. El objetivo es poder llegar a un entendimiento entre profesor y alumno para que el estudiante saque el mayor provecho posible en su proceso de aprendizaje del ELE y dotarlo de herramientas para su autonomía como aprendiz.

En este sentido, se considera que los proyectos de intercambios virtuales resultan muy provechosos si se plantean como complemento a las clases formales. En este artículo nos planteábamos si los intercambios virtuales podrían contribuir a algunas necesidades identificadas entre el alumnado chino. Los resultados de la entrevista demuestran una buena actitud de los participantes hacia este tipo de experiencias. Así pues, se considera que pueden encajar perfectamente como palanca que promueva un cambio hacia una mejor comprensión del enfoque comunicativo entre el alumnado chino de ELE. Por las características intrínsecas de los *e-tandem*, el estudiante goza de una gran autonomía dentro de

un marco de trabajo semicontrolado en el que puede desarrollar y trabajar las diferentes necesidades identificadas.

Los intercambios virtuales permiten al estudiante chino ejercitar la comprensión y la expresión e interacción orales en un entorno seguro y en situaciones muy similares a la realidad. Los comentarios destacan que esta práctica docente contribuye a reducir el miedo al error y a perder la propia reputación por parte del estudiante. También se observan resultados positivos en cuanto a la renuencia a hablar en clase. Esto es gracias al acercamiento a otros hablantes competentes de español que actúan como figuras alentadoras del aprendizaje. Los tutores han pasado también por la experiencia de ser estudiantes principiantes y pueden aconsejar perfectamente a sus compañeros. Además, al tratarse de futuros profesores de ELE pueden proveerlos con recursos, materiales y estrategias diferentes a las que el estudiante chino está acostumbrado. Por último, cabe señalar el importante papel de la interculturalidad y la internacionalización en los intercambios virtuales. Se acerca a los estudiantes chinos a las culturas hispanas (y a otras culturas) y le dan sentido a su aprendizaje del español. Ponen así en práctica lo aprendido en clase al interactuar con personas nativas o competentes de la lengua española, algo que no siempre es fácil de encontrar en los países asiáticos.

Las limitaciones que este estudio presenta son considerables. Los resultados se basan exclusivamente en la percepción y opinión de los estudiantes participantes y no en el análisis de las interacciones – tiempo, contenido, negociación del significado, presencia del inglés, etc. Igualmente, los datos recogidos en la entrevista se obtuvieron directamente de los estudiantes con el investigador de este estudio como entrevistador. Aunque no existe ninguna relación ni situación de poder entre el alumnado y el entrevistador –porque no se actuaba como profesor ni tampoco el proyecto acarrea ninguna consecuencia de tipo calificaciones o penalizaciones que pudiera

afectar directamente las opiniones vertidas por los participantes–, es consecuente mencionar el sesgo en la percepción que pudiera derivarse de estas acciones. Asimismo, el limitado número de participantes –nueve– hace de este un estudio de caso muy concreto que debe probarse en otros contextos y con otras variables para demostrar su generabilidad. No obstante, por la complejidad de los *e-tandem* es aconsejable realizar estos proyectos a pequeña escala puesto que necesitan de una gran movilización de recursos y una buena dedicación.

En general, los beneficios de esta práctica docente superan ampliamente a los problemas o dificultades encontrados en su puesta en marcha. A través de los fundamentos teóricos y metodológicos expuestos, se anima al profesorado de ELE a que replique experimentos similares para poder evaluar los beneficios y extrapolarlos a otros contextos o situaciones del ELE en países sinohablantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, L.N. (2021). *Las herramientas digitales en el aula virtual de ELE: Un estudio sobre los desafíos didácticos en la implementación de herramientas digitales en el aula escolar sueca de los niveles A1-A2* [Tesis, Universidad de Karlstad].

Algué Sala, L. (2015). "Usos de Wechat en clase de ELE: Propuesta didáctica", *Biblioteca virtual redELE*, 16, 90.

Alonso Arija, E.; Corpas Viñals, J. y Gambluch, C. (2015). *Diverso 1*, SGEL

Álvarez Baz, A. (2012). "Hacia el conocimiento del proceso de aprendizaje de los sinohablantes: factores educativos y sociales" *Monográficos SinoELE 10: EPES 2012*, 76-85. https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2012/EPES%20III%20-%20ALVAREZ_76-85.pdf

Angelini, L y Muñiz, R. (2021). "Intercambios virtuales en educación Superior", *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 39.

Aristu Allero, A. (2014). *Adecuación de la metodología de enseñanza de español a estudiantes chinos a través del portafolio del profesor y la reflexión docente. Estudio de caso en una escuela de idiomas de Barcelona* [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona].

Atienza Crespo, I. (2021). "Propuesta didáctica basada en el enfoque léxico para alumnos sinohablantes", *Suplementos SinoELE*, 21.

Bayés Gil, M. (2010). "El perfil del estudiante sinohablante en el aula ELE. Una experiencia de trabajo". *Monográficos SinoELE, 10: EPES 2010*, 84-91. https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES101/EPES_I_84-91.pdf

Beauvois, M H. (1992). "Computer-mediated classroom discussion in the foreign language classroom: Conversation in slow motion". *Foreign Language Annals*, 25, 455-464.

Belz, J. (2003). "Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration", *Language learning & technology*, 7.2, 68-117.

- Blasco García, R. (2010). "El uso del correo electrónico como herramienta de enseñanza/aprendizaje". *III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplementos SinoELE*, 3, 1-21.
- Burk, J. (1989). "Pen Pals: A beneficial Partnership". Presentado en *Annual Meeting of the National Reading Conference*, 2-11.
- Chamorro, M.; Rey Paba, L. y Rosado Mendinueta, N. (2009). "Intercambio virtual: Impacto en el desarrollo de las competencias lingüísticas e interculturales", *Zona próxima*, 11, 122-133.
- Chen, X. y Li, Z. (2019). "El «statu quo» y las perspectivas del programa de movilidad internacional de estudiantes chinos con las universidades españolas". *Revista española de educación comparada*, 34, 196-210.
- Chun, D. M. (1994). "Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence". *System*, 22, 17-31.
- Chun, D. M. (2015). "Language and culture learning in higher education via telecollaboration". *Pedagogies*, 10, 37-41.
- Cifuentes, L. y Yu-Chich, D.S. (2001). "Teaching and learning online: A collaboration between U.S. and Taiwanese students", *Journal of Research on Technology in Education*, 33(4), 456-474.
- Concheiro, P. y Espejel, O. (2020). "Iceland Calling: la autonomía en un proyecto de telecolaboración". *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/ELE2. Actas del XXIX Congreso Internacional de la ASELE*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Coto Ordás, V. (2015). "Aproximación a la interlengua de los alumnos sinohablantes de ELE." *La enseñanza de ELE centrada en el alumno Actas del XXV Congreso ASELE*, 285-294.
- Cummins, J. y Sayers, D. (2007). "Brave New Schools. Challenging Cultural Literacy through Global Learning Networks". En R. O'Dowd (ed.), *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Multilingual Matters
- De Castro Calvo, A. y Cerveró-Carrascosa, A. (2019). "Recursos digitales en la formación de maestros y maestras: los intercambios virtuales", *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creative*, 8, 61-74.
- De Wit, H. (2017). "COIL – Virtual mobility without commercialization" *Understanding Higher Education Internationalization*, 83-85.
- Delgado García, A. (2020). "La migración de la docencia del español como lengua extranjera, ELE, de clases presenciales a virtuales motivadas por el COVID-19, una reflexión." *Revista Científica de la Facultad de Filosofía–UNA*, 11.2, 214-227.
- Deng, Y. (2019). *Propuesta de elaboración de un vocabulario bilingüe (español-chino) como recurso para el aprendizaje autónomo* [Tesis de Máster, Universidad Politécnica de Valencia].
- Dow, E. y Ouyang, H. (2006). Locales versus visitantes: Las críticas de los estudiantes a los expertos extranjeros en idiomas de las universidades de la República Popular China. En C. Oxman (ed.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos* (pp.161-178). Parolas Language.

Emilse Cioccolanti, L. (2021). "La creación y la adaptación de material didáctico para las clases virtuales de ELE en el contexto de la COVID-19". *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 7, 4-21.

Escribano Ortega, M.L y Martínez Lara, A.M. (2014). "Una experiencia tándem como herramienta de aprendizaje lingüístico e integración cultural para alumnos universitarios chinos en programas de inmersión". *Monográficos SinoELE, La enseñanza del español para sinohablantes en contextos*, 10, 209-216.

EVOLVE (1 abril de 2022). *What is virtual exchange?* <https://evolve-erasmus.dcktest01.rug.nl/about-evolve/what-is-virtual-exchange/>

Falero Parra, F.J. (2016). "La ansiedad ante las destrezas orales en la clase de español lengua extranjera: una propuesta blended-learning con sinohablantes" *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 11, 9-33.

Feng, Y. (2019). "Aproximación cualitativa sobre la aplicación de CHAEA en los estudiantes chinos que aprenden español como Lengua Extranjera", *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 12, 17-27.

Fuchs, C.; Kennedy, C. y Satar, M. (eds.) (2019). *Journal of virtual exchange*. <https://research-publishing.net/book?10.14705/rpnet.2019.jve>

Garces, P. y O'Dowd, R. (2021). "Upscaling virtual exchange in university education: Moving from innovative classroom practice to regional governmental policy", *Journal of Studies in International Education*, 25 (3), 283-300.

Giralt, M. y Jeanneau, C. (2016). "Preparing student mobility through telecollaboration", *New directions in telecollaborative research and*

practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education. <https://research-publishing.net/manuscript?10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.507>

Goodwin, A. A., Hamrick, J., y Stewart, T. C. (1993). "Instructional delivery via electronic mail". *TESOL Journal*, 3, 24-27.

Hagley, E. y Wang, Y. (2020). *Virtual exchanges in the Asia-Pacific: research and practice*. <https://research-publishing.net/manuscript?10.14705/rpnet.2020.47.1143>

Hail, H. (2015). "Patriotism abroad: Overseas Chinese Students' Encounters with criticisms of China". *Journal of Studies in International Education*, 19.4, 311-326.

Hanna, B. y De Nooy, J. (2009). *Learning Language and culture via public internet discussion forums*. Palgrave MacMillan.

Hauck, M. (2019). "Virtual exchange for (critical) digital literacy skills development", *European Journal of Language Policy*, 11.2, 187-210.

Hauck, M. y Müller-Hartmann, A. (2020). *Virtual exchange and 21st century teacher education: short papers from the 2019 EVALUATE conference*. <https://research-publishing.net/book?10.14705/rpnet.2020.46.9782490057801>

He, X. (2008). "El silencio y la imagen china en el aula de ELE". *LinRed. Lingüística en la red*, 6, 1-20.

Hens, L. (2021). *Los efectos de la pandemia de la COVID-19 en la enseñanza de lenguas extranjeras: El paso de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual*[Tesis de Doctorado, Universidad de Utrecht].

- Hilliker, S.M. (2022). *Second Language Teaching and Learning through Virtual Exchange*. De Gruyter Mouton.
- Instituto Cervantes (2021). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, 144-148.
- Jauregi, K. y Bañados, E. (2008) "Virtual interaction through video-web communication: A step towards enriching and internationalizing language learning programs." *ReCALL*, 20 (2), 183-207.
- Knight, J. (2003). "Updated definition of internationalization". *International Higher Education*, 33.
- Kramsch, C. (2009). "Discourse, the symbolic dimension of intercultural competence". En A. Hu, y M. Byram (eds.), *Interkulturelle kompetenz und fremdsprachliches lernen. / intercultural competence and foreign language learning* (pp. 107-121). Gunter Narr Verlag.
- Kung, S. (2002). "A framework for successful key-pal programs in language learning". *CALL-EJ Online*, 3 (2).
- Lawrence, G. y Spector-Cohen, E. (2018). "Examining international telecollaboration in language teacher education". En D. Tafazoli, M. E. Gomez-Parra y C.A. Huertas-Abril (eds.), *Cross-cultural perspectives on technology-enhanced language learning* (pp. 322-345). IGI Global.
- Leh, A.S.-C. (1997). *Electronic mail in foreign language learning: Communication and culture*. [Artículo en Conferencia] *National Convention of the Association for Educational Communications and Technology*, Albuquerque, Estados Unidos
- Lerner, I. (2021). "'Zoomar' y no restar en los cursos de ELE en Israel", *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 33. https://marcoele.com/descargas/33/lerner-ele_israel_pandemia.pdf
- Liddicoat, A. y Scarino, A. (2013). *Intercultural Language teaching and learning*. Wiley-Blackwell.
- Liu, L. (2020). "La enseñanza de ELE en línea ante emergencia de salud pública. Estudio de caso: China", *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 30. https://marcoele.com/descargas/30/liu-ele_en_linea_en_china.pdf
- Lu, K. (2013). "Propuestas para reducir la ansiedad en alumnos chinos en la clase de comprensión auditiva", *Actas del VIII Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas*, 445-454.
- Lunde, K R. (1990). "Using Electronic Mail as a Medium for Foreign Language Study and Instruction". *CALICO Journal*, 7, 68-78.
- Luo, C. (2019). *Un estudio correlacional sobre la motivación e identidad de los licenciados chinos de español y la propuesta didáctica de mejora para el ELE en China* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Martí Danés, M. (2018). *Exploración de la renuencia comunicativa y la ansiedad en las clases de lengua extranjera de los estudiantes chinos*. [Tesis de Máster, Universidad de Gerona].
- Martín Gascón, B. (2020). "Potenciando la competencia metafórica en tiempos de COVID: "Flippear" la clase de ELE con Microsoft

Teams", *Edunovatic 2020. Conference Proceedings: 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT, REDINE*.

Méndez Marassa, E. (2009). "Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos". *Suplementos SinoELE*, 1.

Mendoza Puertas, J.D. (2021). "Renuencia a hablar en clase y estilos de aprendizaje entre los estudiantes de ELE en Taiwán", *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, 16, 66-83.

Müller-Hartmann, A. (2012). "The classroom-based action research paradigm in telecollaboration". En M. Dolly y R. O'Dowd (eds.), *Researching online foreign language interaction and exchange* (pp. 163-204). Peter Lang.

Müller-Hartmann, A. y Kurek, M. (2016). "Virtual group formation and the process of task design in online intercultural exchanges". En R. O'Dowd y T. Lewis (eds.), *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice* (pp. 131-149). Routledge.

O'Dowd, R. (2007). *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Multilingual Matters.

O'Dowd, R. (2018). *From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward*. <https://journal.unicollaboration.org/article/view/35567>

O'Dowd, R y O'Rourke, B. (2019). "New developments in virtual exchange in foreign language education." *Language Learning & Technology*, 23.3, 1-7.

O'Rourke, B. (2007). Models of Telecollaboration (1): eTandem. En R, O'Dowd (ed.), *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers* (pp. 46-61). Multilingual Matters.

Pastor Cesteros, S. (1999). "Nuevas perspectivas para el desarrollo de la expresión escrita: el intercambio de correo electrónico." *Carabela*, 46, 119-136.

Ramón Armas, A. y Cáceres Lorenzo, M.T. (2019). "Estrategias de aprendizaje de universitarios sinohablantes que aprenden español: diagnóstico a través de un estudio de caso", *Tonos Digital*, 1-33.

Richardson, S. (2016). *Cosmopolitan learning for a global era*. Routledge.

Rienties, B. *et al.* (2022). "The impact of virtual exchange on TPACK and foreign language competence: reviewing a large-scale implementation across 23 virtual exchanges", *Computer Assisted Language Learning*, 35(3), 577-603.

Rodríguez Flores, S. (2018). "Dictados electrónicos en Moodle en nivel A2: escuchando perceptivamente para mejorar la comprensión oral de documentos auténticos." *SinoELE*, 17, 35-51.

Rodríguez Flores, S. (2021). "Los intercambios virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de ELE finlandeses", *Lenguas Modernas*, 58, 109-135.

Rubin, J. (2015). *Faculty guide for collaborative online international learning course development*. Suny Coil Center.

- Rubin, J. (2016). "The collaborative online international learning network". En R. O'Dowd y T. Lewis (eds.), *Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice* (pp. 263-272). Routledge.
- Rueda Zabalegui, M. y Gracia Crespo, A. (2021). "El choque cultural entre los profesores hispanos y el alumnado chino: Quejas del alumnado ante el enfoque comunicativo y posibles soluciones", *Foro de profesores de ELE*, 17, 177-216.
- Sánchez Griñán, A. (2006). "Reconciliación metodológica e intercultural: Posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China". En C. Oxman (ed.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. (pp. 209-259). Parolas Language.
- Sánchez Griñán, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*, [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia].
- Sánchez Griñán, A. (2009). "Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español", *marcoELE, revista de didáctica ELE*, 8, 1-38. https://marcoele.com/descargas/8/albertosanchez_comunicativaenc hina.pdf
- Santos Rovira, J.M. (2011). *La enseñanza del español en China: Historia, desarrollo y situación actual*. Axac.
- Satar, M. (ed.) (2021). *Virtual exchange: towards digital equity in internationalisation*. <https://research-publishing.net/book?10.14705/rpnet.2021.53.9782490057955>
- Sevilla Pavón, A. (2018). "Diseño de tareas de telecolaboración en torno a cuentos del mundo para el desarrollo de competencias lingüísticas, literarias, interculturales y digitales", *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21.2, 325-346.
- Soler Montes, C. y Juan Lázaro, O. (2021). "Inmersión lingüística digital: Desarrollo de la competencia sociolingüística y prácticas interculturales", *La enseñanza del español mediada por tecnología*. Routledge.
- Strever, J. y Newman, K. (1997). "Using electronic peer audience and summary writing with ESL students". *Journal of College Reading and Learning*, 28, 24-33.
- Strijbos, J., Martens, R.L., Jochems, W.M.G. (2004). "Designing for Interaction: Six Steps to Designing Computer-Supported Group-Based Learning", *Computers & Education*, 42, 403-424.
- Thombs, M. M. (1999). *Enhancing the English writing skills of ESL students using e-mail preservice teachers as mentors*. [Tesis doctoral, Universidad Nova Southeastern].
- Turula, A.; Kurek, M. y Lewis, T. (eds.) (2019). *Telecollaboration and virtual exchange across disciplines: in service of social inclusion and global citizenship*. <https://research-publishing.net/book?10.14705/rpnet.2019.35.9782490057429>
- Vázquez Torronteras, A. (2018). "La identidad cultural en la RP China y su influencia en la enseñanza de ELE", *redELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 30, 1-25.
- Vinagre, M. (2010). "El aprendizaje intercultural en entornos virtuales de colaboración", *Revista española de lingüística aplicada*, 23, 297-320.

Wei, X. y Zhu Wen Ying, Z. (2021). "Efectos de tipos de tareas de comprensión auditiva en la elección de estrategias para los estudiantes chinos de ELE". *SinoELE*, 21, 37-52.

Yao, F.; Rueda, M. y Iriarte, F. (2019). "Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico (gramática, lectura y audición) de los estudiantes chinos que aprenden español como lengua extranjera", *SinoELE*, 18, 56-70.

Zhao, H. (2016). "La comunicación intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera para sinohablantes: análisis de diferencias culturales y propuestas de mejora". *Suplementos SinoELE*, 15, 1-26.

FECHA DE ENVÍO: 26 ABRIL DE 2022

FECHA DE ACEPTACIÓN: 2 DE JULIO DE 2022