



UNIVERSITAT DE BARCELONA



**FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT**  
**MÀSTER DE FORMACIÓ DE**  
**ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

**CURSO 2010-11**

**Telecolaboración y competencia intercultural en  
ELE: Análisis de las percepciones de estudiantes  
de ELE sobre una secuencia de telecolaboración  
entre la Universidad de Groningen (Holanda) y  
la Universidad de Padua (Italia)**

**Azahara Cuesta García**

**Trabajo de fin de máster: Versión investigadora**

**Dirigido por el Dr. Joan-Tomàs Pujolà Font**

**Febrero de 2012**



## Contenido

RESUMEN .....	iv
ABSTRACT.....	v
1.INTRODUCCIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO.....	3
2.1. La Telecolaboración en el aprendizaje de lenguas extranjeras: modelos de telecolaboración .....	3
2.2. La competencia intercultural: aprendizaje y evaluación.....	7
Figura 1: Relación de las competencias con los inventarios de la dimensión cultural del PCIC .....	12
Figura 2: Criterios de evaluación de la competencia intercultural (Extraído de INCA, 2004, p.2-3).....	14
Figura 3: Descriptores generales por nivel de la Competencia intercultural (Extraído de Verjans & Rajagopal, 2011, p.12). .....	14
3. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DOCENTE, PROBLEMÁTICA Y OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	16
3.1. Características generales de los cursos de ELE en la Universidad de Groningen (ROMAANSE TALEN EN CULTUREN) .....	16
3.2. Características generales del Bachelor IRIO (Relaciones Internacionales y Organizaciones Internacionales) .....	18
3.3. Características del curso meta: Español Minor 2 IRIO (DUTCH).....	20
3.4. Identificación de la problemática.....	25
3.5. Objetivos generales de la propuesta de intervención.....	26
3.6. Características de la propuesta de intervención.....	27
4. OBJETIVOS GENERALES DEL PROYECTO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	32
5. METODOLOGÍA UTILIZADA.....	33
5.1.Características de la muestra .....	33
5.2. Metodología del estudio y descripción breve del contexto, las técnicas e instrumento de recogida de datos.....	33
Tabla 1: Distribución de las categorías y número de ítems del cuestionario .....	34
5.3. Transcripción, codificación y análisis de los datos .....	35
5.4. Incidencias ocurridas de la secuencia de telecolaboración.....	36
6.1. EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS .....	39

6.1. <i>Background</i> : Contactos interculturales, experiencia lingüística previa y familiaridad con las herramientas digitales utilizadas en la propuesta .....	39
Tabla 2: Contactos interculturales fuera y dentro de la universidad .....	39
Figura 4: Frecuencia de los contactos interculturales.....	39
Tabla 3: Diversidad cultural y lenguas utilizadas en los contactos interculturales fuera de la universidad.....	41
Tabla 4: Diversidad cultural y lenguas utilizadas en los contactos interculturales dentro de la universidad.....	42
Tabla 5: Experiencia lingüística previa y familiaridad previa con las herramientas lingüísticas utilizadas .....	43
6.2. Relación de la secuencia de telecolaboración con el curso de español y el grado en IRIO..	43
Tabla 6: Relación de la propuesta con el curso de español y el grado .....	43
Tabla 7: Aportaciones de la propuesta al curso de español.....	45
Tabla 8: Aportaciones de la propuesta al grado de IRIO .....	46
6.3. Modelo de telecolaboración (Español como lingua franca).....	47
Tabla 9: Dificultad de la comunicación con el compañero de intercambio .....	48
Tabla 10: Motivos de la dificultad de la comunicación con el compañero de intercambio ....	48
Tabla 11: Problemas de comunicación y utilización de estrategias para resolver los problemas .....	49
Figura 5: Tipo de problemas de comunicación.....	49
Figura 6: Tipo de estrategias utilizadas para resolver los problemas de comunicación .....	50
Tabla 12: Otro tipo de estrategias de resolución de problemas de comunicación .....	50
Tabla 13: Explicación breve de los problemas ocurridos .....	51
Tabla 14: Ventajas e inconvenientes de comunicarse con un hablante no nativo con respecto a un hablante nativo .....	51
Tabla 15: Ventajas de comunicarse con un hablante no nativo frente a un hablante nativo.	52
Tabla 16: Inconvenientes de comunicarse con un hablante no nativo frente a un hablante nativo .....	53
6.3. Herramientas digitales y tareas.....	53
Tabla 17: Dificultad de las herramientas de la propuesta.....	53
Tabla 18: Dificultad e interés de las tareas .....	54
Figura 7: TAREA 1: Tipo de dificultades.....	54
Figura 8: TAREA 2: Tipo de dificultades.....	54
Figura 9: TAREA 3: Tipo de dificultades.....	55
Tabla 19: Otro tipo de dificultades.....	56
Tabla 20: Relación de las Tarea 1 de la propuesta con las tareas habituales del curso .....	57

Tabla 21: Relación de las Tarea 2 de la propuesta con las tareas habituales del curso .....	57
Tabla 22: Relación de las Tarea 3 de la propuesta con las tareas habituales del curso .....	57
6.4. Valoración general de la experiencia .....	58
Tabla 23: Aspectos positivos de la propuesta .....	59
Tabla 24: Aspectos negativos de la propuesta .....	59
Tabla 25: Resultados de aprendizaje.....	60
Tabla 25: Integración de la telecolaboración en el curso y futura participación .....	60
Tabla 26: Comentarios .....	61
7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....	62
8. CONCLUSIONES .....	66
BIBLIOGRAFÍA.....	69
ANEJOS .....	vii
ANEJO 1. SECUENCIA DE TAREAS DE LA TELECOLABORACIÓN: TABLAS .....	vii
ANEJO 2. MANUAL DE INSTRUCCIONES PARA LOS ALUMNOS Y PROFESORES.....	xiii
ANEJO 3. CUESTIONARIO .....	xxiv
ANEJO 4. FRAGMENTOS DE LOS <i>SCENARIOS EN CEF CULT</i> .....	xxxiii

## **RESUMEN**

En este trabajo se analizan las percepciones de los estudiantes de un grupo de ELE de la Universidad de Groningen (Holanda) que participaron en una secuencia de telecolaboración piloto con otro grupo de estudiantes de ELE de la Universidad de Padua (Italia). Se trata de una investigación-acción que se planteó con el objetivo de integrar las experiencias interculturales de comunicación en el proceso de aprendizaje de los alumnos de ELE del grado de Relaciones Internacionales de la Universidad de Groningen, a través de un proyecto de telecolaboración con la universidad italiana.

Tras un análisis previo del currículo del grupo meta, se identificó una problemática: la ausencia del componente intercultural en el curso y la incidencia de este factor en el desarrollo de la interacción oral. Ante la identificación de este problema se diseñó una primera propuesta de intervención: se trata de una secuencia de tareas que sigue un modelo de telecolaboración en el que los alumnos utilizan el español como *lingua franca*. Esta secuencia se realizó en parejas, a través de *Skype* y *Cefcult*, una plataforma web de evaluación de la competencia intercultural. Se aplicó un cuestionario de evaluación de la experiencia de telecolaboración mediante el cual se recogieron datos sobre las percepciones de los estudiantes holandeses sobre aspectos concretos del diseño de la propuesta de intervención. Estos aspectos abarcan la adecuación y la relevancia de la

secuencia de telecolaboración al curso de ELE en el que se integra, así como al estudio de grado en el cual está integrado el curso de ELE; el modelo de telecolaboración escogido (no experto-no experto), las herramientas TIC utilizadas y las tareas de la secuencia.

Del análisis de los resultados se ha observado una actitud positiva de los estudiantes hacia el proyecto de telecolaboración implementado, y también hacia su integración como componente del curso. Así pues, también se han extraído una serie de conclusiones y directrices hacia el diseño de una segunda propuesta de intervención más amplia, al igual que se han apuntado líneas futuras de investigación hacia la consecución del objetivo general con el que se había planteado el proyecto.

Palabras clave: Telecolaboración, ELE, Competencia intercultural, TIC, Investigación-acción

## **ABSTRACT**

In this project, perceptions from a students' group of Spanish as a Foreign Language in Groningen University (The Netherlands) who were involved in a telecollaboration pilot project with another SFL students' group in Padua University (Italy) are analyzed. This action-research project was set up with the goal of integrating the intercultural communication experiences into the SLF students of International Relations /International Organizations in Groningen University learning process, by means of a telecollaboration project with the Italian university.

After a previous analysis of the target students' group curriculum, a problem was identified: the intercultural component lack of the language course and the effect of this factor in the development of oral skills. Then, there was designed a first intervention proposal: a task sequence, using a telecollaboration model where students were expected to use Spanish as *lingua franca*. The Dutch and Italian students worked in pairs, using ICT tools as *Skype* and *Cefcult*, a web platform for the intercultural competence assessment. A questionnaire was applied for the telecollaboration experience evaluation, and data about the Dutch student's perceptions about specific aspects of the intervention proposal design were collected. These aspects covered the relevance and the adaptation of the

telecollaboration sequence to the SFL course into which was integrated, just as the relevance and adaptation to the student's bachelor program. The telecollaboration model chosen (no expert-no expert), the ICT tools and the tasks used in the sequence were analyzed as well.

From the analysis of the data, it was observed a positive attitude to the implemented telecollaboration project, as well as to its integration as a component of the course. There were also drawn some conclusions and guidelines towards a second intervention proposal, as well as some future research lines in order to achieve the aims of the action-research project.

Keywords: Telecollaboration, SFL, Intercultural competence, ICT, Action-research



## 1.INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es analizar las percepciones de un grupo de alumnos de ELE de la Universidad de Groningen (Holanda) ante la realización de una secuencia de telecolaboración en español como *lingua franca* con otro grupo de ELE de la Universidad de Padua (Italia). Este trabajo es un proyecto de investigación-acción cuyo objetivo general es introducir las experiencias interculturales de comunicación en el proceso de aprendizaje de los alumnos en el aula, a través de la telecolaboración. La aportación de la propuesta radica sobre todo en el modelo de telecolaboración que se ha llevado a cabo: la telecolaboración entre dos grupos de estudiantes de español como lengua extranjera, que han utilizado el español como lengua franca.

El motivo principal que nos ha llevado a plantearnos esta investigación es la convicción de que las situaciones de comunicación intercultural deben estar necesariamente integradas en el proceso de aprendizaje de los alumnos de español como lengua extranjera para que el proceso de aprendizaje de nuestros aprendientes se desarrolle hacia la consecución de un hablante intercultural, más que hacia la consecución de un hablante nativo. Y más en este caso, en el que el curso de ELE está integrado en un estudio de grado en Relaciones Internacionales y Organizaciones Internacionales, y esto parece tener incidencia directa en el proceso de aprendizaje global de sus estudios.

El planteamiento de investigación que se desarrolla aquí es el planteamiento clásico de los ciclos de la investigación-acción (Burns, 1999; Wallace, 1998):

- Planificar: Identificar una problemática, y planificar una propuesta de intervención.
- Actuar: Implementar la propuesta de intervención en el aula.
- Observar: Aplicar instrumentos de investigación para recoger y analizar datos sobre la propuesta de intervención.
- Reflexionar: Extraer del análisis de los datos información destinada a planificar una propuesta de intervención posterior.

Siguiendo esta línea, en el segundo apartado de este trabajo, desarrollaremos los conceptos teóricos claves en los que se ha fundamentado la propuesta de intervención en cuestión y el análisis de la problemática con la que se relaciona dicha propuesta: los diferentes modelos de telecolaboración, así como algunas nociones clave sobre la evaluación y el aprendizaje de la competencia intercultural. Continuamos en el tercer

apartado del trabajo estableciendo la problemática docente de partida, en base a un análisis previo del currículo del curso de ELE y de las características del grupo meta en cuestión. Seguidamente, tras la identificación de la problemática en este contexto docente, exponemos las características de la propuesta de intervención, así como sus objetivos generales. A continuación, en el cuarto apartado, se establecen los objetivos y preguntas de investigación del presente trabajo, directamente relacionadas con las características de la planificación de la propuesta de intervención anteriormente descrita. En el quinto apartado describimos brevemente la metodología utilizada en el diseño del instrumento de investigación utilizado y en la recogida y en el análisis de los datos posterior, y en el sexto apartado presentamos y exponemos los resultados del estudio. En el séptimo apartado, hemos planteado la discusión de los datos desde la reflexión generada por los resultados obtenidos y hemos establecido directrices concretas a tener en cuenta para el diseño de la siguiente propuesta de intervención. Finalmente, en el octavo apartado exponemos brevemente las conclusiones, algunos puntos críticos del estudio y sugerencias de mejora propuestas, y finalmente las líneas para futuros ciclos de investigación hacia la consecución de los objetivos generales del proyecto de investigación-acción: integrar las experiencias interculturales de comunicación en el curso de ELE de los estudiantes del grupo en cuestión.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. La Telecolaboración en el aprendizaje de lenguas extranjeras: modelos de telecolaboración

A pesar de lo que se pueda pensar a priori, el desarrollo de la telecolaboración en el aprendizaje de lenguas no es de carácter reciente. Los estudios de telecolaboración *online* se remontan a los años 90, momento en el cual la conexión a Internet y las herramientas de comunicación en línea comenzaron a integrarse regularmente (aunque poco a poco) en el contexto educativo.

De hecho, el antecedente más remoto de telecolaboración, citado ampliamente en la bibliografía, se remonta al año 1920. Es el caso de un educador francés, Cèlestin Freinet, que proponía a sus estudiantes proyectos de trabajo sobre aspectos de interés personal. (Cummins y Sayers, 1995, citado por O’Dowd, 2007 y Müller-Hartmann, 2007; Thorne, 2006; Thorne, 2010). Freinet y sus estudiantes publicaban los resultados de estos proyectos en un periódico escolar, y a su vez distribuían este periódico a otras escuelas en diferentes partes de Francia con las que también intercambiaban sus publicaciones propias. El caso del psicólogo social G.W. Allport, en el año 1979, también ha sido citado como antecedente del *intercambio intercultural* (O’Dowd, 2007). En su estudio sobre las relaciones interculturales en la sociedad norteamericana, (Allport, 1979, citado por O’Dowd, 2007) hizo uso de la técnica del “viaje social”: poner en contacto a grupos que tenían estereotipos negativos el uno del otro, como por ejemplo un grupo de estudiantes blancos de clase media con familias afroamericanas de Harlem. El autor concluyó que el cambio de actitudes de un grupo con respecto a otro no era sólo posible a través del simple contacto entre dichos grupos con estereotipos en conflicto. Sólo sería posible en el caso de que los miembros de dichos grupos hiciesen cosas o trabajasen juntos.

El concepto de telecolaboración ha ido cambiando a lo largo de los años, así como los diferentes modelos a través de los cuales se ha ido desarrollando. Esta práctica educativa aparece en la bibliografía además bajo diversos términos, tales como *keypal*, *e-pal*, *e-tandem*, *telecolaboración*, *Internet-mediated intercultural foreign language education* (Belz & Thorne, 2006) o *Intercultural Online Exchange* (O’Dowd, 2007), objetos también de una amplia discusión.

Veamos a continuación de qué forma viene entendiéndose la telecolaboración en el aprendizaje de lenguas extranjeras en la bibliografía más reciente.

En primer lugar, y bajo el término “Educación intercultural en lengua extranjera a través de internet” introducido por Belz y Thorne en el año 2006 (*Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*, o ICFLE) se entiende:

“the use of Internet information and communication tools to support intercultural dialogue, debate, collaborative research, and less structured social interaction between (typically) internationally dispersed groups of learners who are members of different linguistic and cultural groups.” (Thorne, 2006, p. 2-3).

Thorne describe a continuación los diferentes modelos o aproximaciones a esta práctica, distinguiendo dos fundamentales:

- a. Telecolaboración: Se trata de *partnerships* internacionales de clase a clase dentro de contextos institucionales y de instrucción de la lengua extranjera. Ofrecen diversas posibilidades de interacción (parejas, pequeños grupos o intercambios entre clases enteras) y se caracterizan por ser muy intensivos desde el punto de vista administrativo. Los profesores son los que negocian la organización técnica y académica del proyecto, alineando las actividades del curso y estructurando las tareas telecolaborativas.
- b. *Tandem Learning*: Se produce entre parejas de individuos organizados que colaboran en díadas complementarias y que están interesados en aprender la lengua del otro. Esta práctica de aprendizaje está asociada a contextos no institucionalizados, aunque en muchos casos ha sido integrada en contextos formales de enseñanza (Kotter, 2003, O’Rourke, 2003, citados por Thorne, 2006). En suma, el tándem está basado en los principios de la *reciprocidad* y la *autonomía* del aprendizaje.
- c. Aprovechar el componente intercultural de la propia comunidad, poniendo en contacto, dentro del propio campus, nativos expertos de la lengua meta con aprendientes de dicha lengua, como por ejemplo inmigrantes o hablantes de *Heritage Language* (Blake & Zyzik, 2003). Thorne considera este modelo una variante “intracomunitaria” de la telecolaboración.
- d. Hacer que los aprendientes de la lengua meta entren en contacto con hablantes expertos, participando en comunidades virtuales ya establecidas y no destinadas a la educación. Este es por ejemplo el caso de Hanna & de Nooy (2003), en el que se describe una experiencia de aprendizaje en los foros de discusión del diario Le

Monde. Cabe destacar también en esta línea las experiencias con conocidos juegos en línea multijugador de carácter masivo, como el famoso World of Warcraft. (Thorne, Black & Sykes, 2009). Por su parte, este modelo es considerado también una variante “no instruccional” de la telecolaboración.

Para Thorne, la distinción entre el tándem y la telecolaboración no es fácil de establecer, ya que según sean planteadas en el contexto concreto, las características de estas prácticas pueden solaparse. El tándem puede estar integrado en contextos formales de instrucción, como ya hemos afirmado. No obstante, considerando ambas prácticas en los extremos de un *continuum*, la diferencia entre ambas radica en la influencia del contexto institucional o no-institucional que las determine. Por su parte, el tándem se caracteriza por tener un carácter no institucional, que se desarrolla de una forma autónoma entre los participantes y en el que el profesor no tiene un rol marcado. La telecolaboración desde esta perspectiva se caracteriza por ser una práctica institucional, y por tanto dependiente del calendario y la organización académica, en la que el profesor tiene un rol muy marcado.

Cabe destacar también que en el desarrollo del ICFLÉ “*there exist numerous models that make use of Internet-mediated interaction between learners interested in one another’s expert language*” (Thorne, 2006, p. 7).

Como se puede observar, en este estadio de concepción de la telecolaboración o el tándem la relación entre los participantes siempre es una relación experto-no experto, una relación de carácter “asimétrico”.

Según Thorne, el carácter de la mayoría de los proyectos es bilingüe, aunque en muchas ocasiones exista una diferencia clara entre el nivel de competencia de los dos grupos. Por esta razón, es importante que se establezca un protocolo determinado de uso de la lengua nativa y de la lengua meta durante el intercambio. Las posibilidades van desde el cambio de lenguas (según las preferencias de los participantes, en diferentes unidades como la oración o el párrafo), o mantener la lengua elegida en unidades más largas de discurso. Por su parte, como el propio autor destaca de un estudio realizado por O’Dowd en el 2005, la distribución de lenguas en las diferentes actividades de la telecolaboración (hacer algunas discusiones entre los dos grupos en una de las lenguas extranjeras, otras discusiones en otra de las lenguas extranjeras, y el resto en la lengua materna) no altera el carácter de la participación en las mismas.

Por su parte, y en segundo lugar, O’Dowd (2007) utiliza ambos términos (*Intercambio intercultural online y telecolaboración*) de manera intercambiable, haciendo

referencia en ambos casos a “*the activity of engaging language learners in interaction and collaborative project work with partners from other cultures through the use of online communication tools such as e-mail, videoconferencing and discussion forums.*” (O’Dowd, 2007, p.4).

Los objetivos del intercambio intercultural online abarcarían desde el desarrollo de las habilidades comunicativas, a la sensibilización intercultural o la independencia del aprendiente.

En este caso, el término *telecolaboración* o *intercambio intercultural online* es un concepto amplio que abarca el terreno que abarcaba el ICFL, y que a su vez presenta otros modelos, siendo el tándem uno de ellos. En este caso, con *telecolaboración* se hace referencia a todos los intercambios, y no a un tipo de intercambio caracterizado por el contexto institucional y diferente al carácter no institucionalizado del tándem.

En síntesis, y este es el punto de partida que toman Sarah Guth y Francesca Helm (2010), en su definición del concepto de *telecolaboración 2.0*, la telecolaboración se ha entendido tradicionalmente así:

In language learning contexts, telecollaboration is generally understood to be Internet- based Intercultural Exchange between people of different cultural/national backgrounds, set up in an institutional context with the aim of developing both language skills and intercultural communicative competence (as defined by Byram 1997) through structured tasks (p. 14).

Los modelos descritos habitualmente en la bibliografía ponen tradicionalmente en contacto a grupos de aprendientes de lenguas distantes geográficamente en intercambios habitualmente bilingües y biculturales. No obstante, en este estadio, se toma como punto de partida un concepto de telecolaboración extendido, que es el resultado de las diferentes implementaciones con las que los intercambios telecolaborativos han tomado forma en contextos muy diversos. Se han extendido tanto el tipo de participantes que se ven envueltos en el intercambio colaborativo y los objetivos de aprendizaje que persiguen, como el número de los participantes implicados en dichos intercambios, y las lenguas utilizadas en dichos intercambios. En los últimos años se han descrito:

-Intercambios entre aprendientes de lenguas y profesores en formación, profesores en activo, estudiantes de comunicación y hablantes de lengua de *heritage*. (Blake & Zyzik, 2003; Müller-Hartmann, 2006, O’Dowd, 2006, y Schneider & von der Emde, 2006, citados por Guth & Helm, 2010).

-Intercambios multilaterales, con más de dos grupos de participantes (Müller-Hartmann, 2006, Hauck, 2007, citados por Guth & Helm, 2010; Hauck y Lewis, 2007)

-Intercambios monolingües, que trabajan la lengua meta de uno de los grupos; o multilingües, o en los que se adopta una *lingua franca*, la lengua meta de ambos grupos, que no es la lengua nativa de ninguno de los dos. (Lee, 2006, O'Dowd 2006, Guth 2008 y Fratter, Helm & Wigham 2005, citados por Guth & Helm 2010; Basharina, 2007).

El concepto de *Telecolaboración 2.0* hace finalmente alusión a una práctica de la telecolaboración que no solo tiene como objetivos el desarrollo de la competencia intercultural y la competencia comunicativa, sino también la dimensión de lo que las autoras prefieren denominar las *new online literacies* (la llamada competencia digital). En esta concepción de la telecolaboración, la web 2.0 deja de ser simplemente una herramienta de mediación entre los participantes y enfatiza en la participación y en la colaboración que se produce en la construcción de conocimiento y del diálogo intercultural.

Con respecto a la telecolaboración en español como lengua extranjera en particular, en la bibliografía aparecen descritas numerosas experiencias (Blake & Zyzik, 2003; Vinagre, 2007, Markey, 2007; Jáuregui & Bañados, 2008; Jauregui, Canto & Gómez Molina, 2010; Neva, Landa-Buil, Carter & Ibrahim-Ali, 2010). En ellas destaca sobre todo el uso de herramientas TIC para el desarrollo del intercambio que no se habían utilizado antes en los intercambios descritos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, como la videocomunicación o los mundos virtuales como *SecondLife* (Jáuregui et al., 2010). Todas estas experiencias se han realizado entre grupos de nativos y no nativos (y muchos de ellos no exclusivamente aprendientes de lenguas), por lo que el modelo de telecolaboración entre hablantes no expertos-expertos es el que sigue imperando en estas experiencias.

## **2.2. La competencia intercultural: aprendizaje y evaluación**

Vamos a continuación a desarrollar las nociones básicas sobre la competencia intercultural desde la perspectiva del aprendizaje y de la evaluación que fundamentan nuestra propuesta, y más concretamente, aquellas en las que se basan las herramientas TIC utilizadas en nuestra propuesta. Para ello primero describiremos el concepto de

competencia intercultural en relación al de competencia sociocultural y competencia pluricultural, con los que está íntimamente relacionado, así como expondremos los diferentes enfoques desde los cuáles se ha planteado el aprendizaje de la competencia intercultural. Después relacionaremos dichos conceptos con los inventarios de la dimensión cultural del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007), para finalmente relacionar estos contenidos con la formulación de criterios y descriptores que subyacen a *Cefcult*, la herramienta que utilizamos.

### **2.2.1. La “dimensión cultural”: Competencia sociocultural, competencia intercultural y competencia pluricultural**

Por *competencia sociocultural*, se entiende “la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla”. (Centro Virtual Cervantes, 2004, *competencia sociocultural*). En este sentido, esta competencia abarca todas aquellas referencias culturales, rutinas y usos convencionales lingüísticos, y convenciones sociales y comportamientos ritualizados no verbales. La competencia sociocultural se entiende como un componente más de la competencia comunicativa dentro de la reformulación que sobre la misma planteó Van Ek en el año 1986 (Van Ek, 1986, citado por Centro Virtual Cervantes, 2004) junto con la competencia sociolingüística, y la competencia estratégica. Subrayemos aquí que, según el Marco Común Europeo de Referencia (2001), la competencia sociocultural es considerada una competencia general y no relacionada con la lengua, y por esta razón aparece como un aspecto más del “conocimiento del mundo” en sus descripciones.

Por su parte, el concepto de *competencia intercultural* tiene como antecedente directo esta reformulación de los componentes de la competencia comunicativa de Van Ek (1986) que acabamos de describir. Surge de hecho como una necesidad de redefinición de dicho modelo de competencia comunicativa ante las nuevas necesidades comunicativas que tienen lugar en los encuentros interculturales, y que responden a la realidad lingüística actual. Por competencia intercultural se entiende “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o una lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural”. (Centro Virtual Cervantes, 2004, *competencia intercultural*). Estas situaciones de comunicación intercultural son las que se producen entre hablantes de lenguas y culturas diferentes en interacción. Se entiende que



“los interlocutores que participan en encuentros interculturales han experimentado previamente procesos de socialización distintos y han desarrollado marcos de conocimiento diferentes” (Centro Virtual Cervantes, 2004, *comunicación intercultural*). La competencia intercultural de estos hablantes es la que les ayuda a superar esos obstáculos y satisfacer sus necesidades comunicativas.

Por su parte, la *competencia pluricultural* se define como “la capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas, y al conocimiento de diversas lenguas” (Centro Virtual Cervantes, 2004, *competencia pluricultural*). La competencia pluricultural no es realmente un componente de la competencia comunicativa, por esa razón no aparece en el MCER (2001) descrito como elemento en los apartados de las competencias generales o los de la competencia lingüística comunicativa. Se trata más bien de algo que los aprendientes “han de aprender o adquirir”, de un objetivo general a conseguir según la política lingüística europea de promoción del aprendizaje de lenguas.

La competencia pluricultural y plurilingüe viene dada por la interrelación de los conocimientos y experiencias que una persona posee tanto en diversas lenguas como en diversas culturas. De esta forma,

“estos conocimientos y experiencias dejan de percibirse como realidades compartimentadas y aisladas para cada una de las lenguas; conforman por el contrario, un todo integrado que permite al individuo no solamente relacionarse de forma efectiva y eficaz en diversos contextos socioculturales, sino al mismo tiempo, alcanzar una comprensión más profunda y más cabal de su propia identidad social y cultural” (Centro Virtual Cervantes, 2004, *Competencia pluricultural*).

### **2.2.2. Los enfoques de aprendizaje de la competencia intercultural**

Tomando como punto de partida la distinción establecida por Oliveras (2000), cabe distinguir aquí entre dos enfoques:

-el *enfoque de las destrezas sociales*, de acuerdo al cual:

la competencia intercultural consiste básicamente en ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un miembro más de la comunidad. La idea básica es que cada reunión, cada contacto es una situación social que requiere unas destrezas sociales por parte de los participantes para que el encuentro resulte exitoso (p. 35).

-el *enfoque holístico*, que:

parte de la idea de que la competencia intercultural es ante todo una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular. La competencia intercultural integra aquí un

grupo de destrezas más generales relacionadas con los aspectos afectivos que desempeñan un papel importante en el contacto cultural (p. 36).

El objetivo fundamental del primer enfoque es lograr que el aprendiente se comporte en adecuación a las normas y las convenciones de la comunidad de habla, y pasar a ser un miembro de la misma. En este sentido, se está tomando tanto como punto de partida como punto de llegada el modelo de hablante nativo. En oposición a esta aproximación, el objetivo fundamental del *enfoque holístico* es superar el etnocentrismo sin renunciar ni a su personalidad ni a su identidad, de manera que se pueda convertir en un mediador de culturas en contacto. En este sentido, el punto de partida y de llegada es el modelo de hablante intercultural. El énfasis en el primer caso está solo localizado en la cultura meta de aprendizaje, mientras que en el segundo caso, se hace necesariamente tanto en la cultura propia como en la extranjera. El papel por tanto en ambas aproximaciones a la cultura extranjera es necesariamente diferente: en el primer caso, la lengua se percibe como un obstáculo comunicativo entre personas de culturas diferentes, mientras que en el segundo caso, la lengua se percibe como elemento integrador de culturas. (Centro virtual cervantes, 2004, *competencia intercultural*).

### **2.2.3. La dimensión cultural en el PCIC**

Todas estas cuestiones relacionadas con la “dimensión cultural” del aprendizaje de lenguas, aparecen recogidas en tres de los inventarios del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007):

Los “Referentes culturales” que comprenden el conocimiento factual o declarativo, un conocimiento “de tipo enciclopédico” sobre el acervo cultural, en este caso tanto de la cultura española como la de los países de habla hispana.

Los “Saberes y comportamientos socioculturales”, que son presentados como un conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales.. etc que se dan en una determinada sociedad (en el caso del PCIC, centrado en exclusiva en la española). Los saberes son, en este contexto, conocimientos concretos de tipo declarativo, mientras que los comportamientos socioculturales se caracterizan por poner en relación este contenido y las situaciones de interacción.

Las “Habilidades y actitudes interculturales” que se describen como procedimientos que, al ser activados de una manera estratégica, permiten al alumno aproximarse a otras culturas desde una perspectiva intercultural. Aunque el PCIC hace énfasis en la aproximación a la cultura española y de los países hispanos en particular, obsérvese que esta “naturaleza procedimental” de las habilidades y actitudes interculturales posibilita que esa aproximación sea “holística”: es decir, son procedimientos que el aprendiente pone en marcha hacia el acercamiento de todas las culturas en general y al de culturas en particular. Por su parte, las habilidades se describen como procedimientos para captar, elaborar e interpretar la información a la que el aprendiente se encuentra expuesto sobre hechos y productos culturales, lo que le permitirá desarrollar una capacidad de actuación concreta durante las experiencias interculturales. Las actitudes interculturales, en cambio, se describen como procedimientos para establecer el control consciente de la predisposición del alumno en sus dimensiones cognitiva, emocional y conductual, lo que determinará sus respuestas ante el entorno cultural y sociocultural durante los encuentros interculturales en los que participe. Frente a las habilidades interculturales, que son diferentes según los apartados en los que se divide el inventario, las actitudes interculturales siempre aparecen en cada apartado con una estructura fija de componentes: la empatía, la curiosidad y apertura, la disposición favorable, el distanciamiento y relativización, la tolerancia a la ambigüedad y la regulación de los factores afectivos.

Poniendo en relación los componentes que acabamos de describir con las competencias descritas previamente, se puede deducir que tanto los referentes culturales como los saberes y comportamientos socioculturales se relacionan con la competencia sociocultural. Así pues, y en referencia a los tres inventarios (“Referentes culturales”, “Saberes y comportamientos socioculturales” y “Habilidades y actitudes interculturales”), “el desarrollo de esta dimensión en los tres inventarios mencionados requiere el tratamiento de los conocimientos, habilidades y actitudes que conforman la *competencia intercultural*” (PCIC, 2007). Finalmente, es el desarrollo de la competencia intercultural, junto con la gestión y el control del aprendizaje, y las competencias propiamente lingüísticas lo que “conforma un modo de competencia superior o integrada que trasciende el enfoque tradicional de la competencia comunicativa y se aproxima a la competencia plurilingüe y pluricultural” (PCIC, 2007).

Lo que en definitiva se podría resumir en la siguiente figura:

#### Dimensión cultural del PCIC

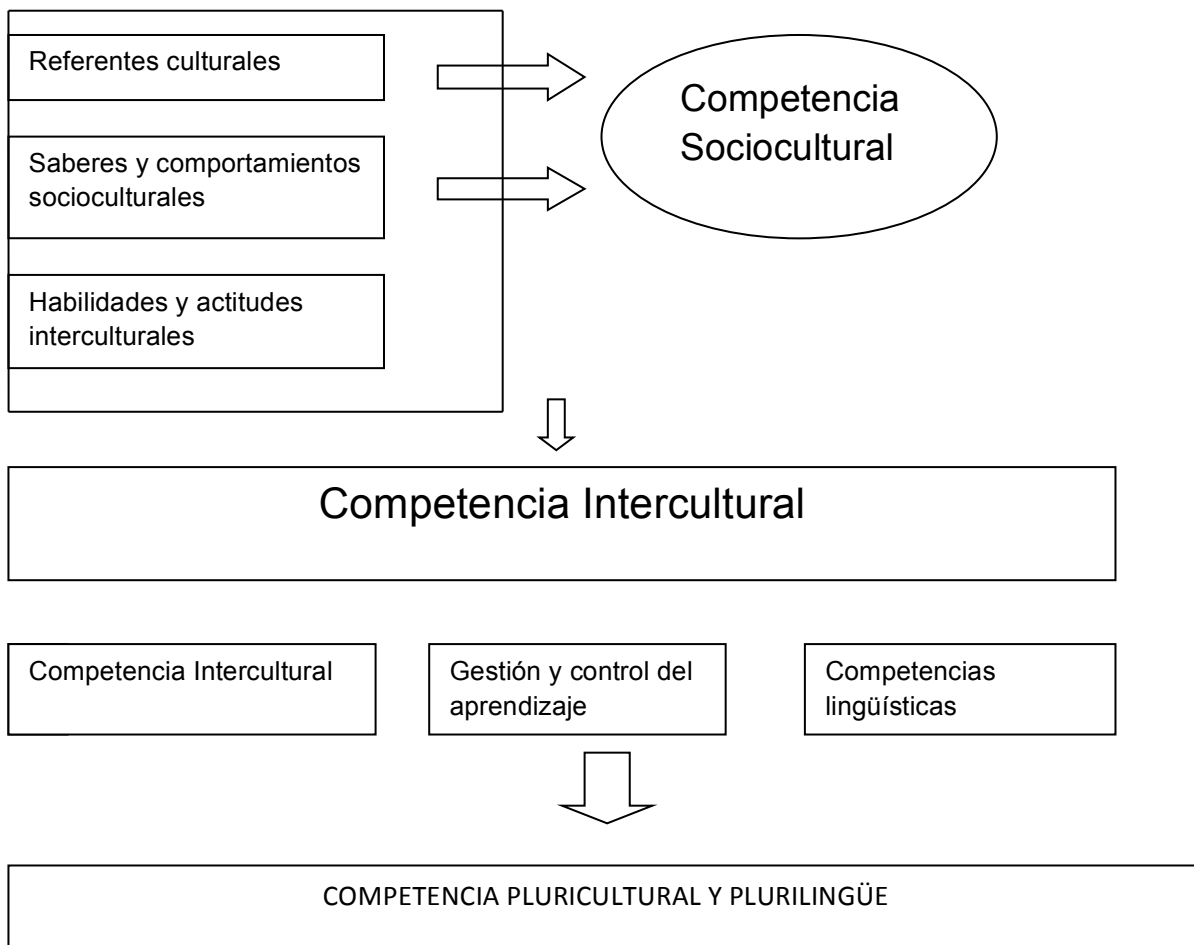


Figura 1: Relación de las competencias con los inventarios de la dimensión cultural del PCIC

#### 2.2.4 Evaluación de la competencia intercultural

Cabe destacar en primer lugar que los intentos de creación de un marco de referencia para describir el concepto de competencia intercultural y formular en base a éste sus componentes y descriptores han sido constantes desde la creación del Marco Común Europeo de Referencia (2001), aunque sigue sin haber un consenso exacto sobre dichas formulaciones. De hecho, actualmente el Consejo de Europa está trabajando en el desarrollo de un marco de referencia que describe las competencias para la comunicación intercultural y la competencia intercultural. Una primera versión ya se ha realizado (el

FREPA o *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to languages and cultures*) y actualmente está siendo redefinida en el seno del proyecto CARAP (European Centre for Modern Languages, 2010, citado por Verjans & Rajagopal, 2011).

*Cefcult* es una plataforma web 2.0 que se creó como iniciativa del programa *Lifelong Learning* de la Unión Europea. Esta plataforma, que tomaba como punto de partida los logros de la plataforma *Webcef*, viene motivada por la necesidad de incrementar en la empresa europea las competencias en lenguas extranjeras orientadas a la comunicación profesional intercultural. Dicha plataforma web, utilizada en nuestra propuesta, permite la evaluación, autoevaluación y coevaluación de productos lingüísticos (tanto escritos como orales) mediante los descriptores del MCER para las destrezas de producción e interacción oral, y los descriptores del proyecto INCA (*Intercultural Competence Assessment*) para la competencia intercultural. (Verjans & Rajagopal, 2011). El INCA es un proyecto anterior, que se remonta a los primeros años de esta última década, que realizado en el ámbito del Reino Unido, estaba orientado en su génesis al terreno de la comunicación intercultural en el ámbito laboral (INCA, 2004).

El modelo de competencia intercultural que subyace a los descriptores de *Cefcult* es el que aparece formulado por Deardoff (2006) como resultado del consenso de un determinado grupo de teóricos, y que a su vez está íntimamente vinculado a la clásica formulación de la competencia intercultural de Byram (1997), y al que venimos describiendo: “*the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one’s intercultural knowledge, skills and attitudes*” (Deardoff, 2006, p.194).

En este sentido, los componentes de la competencia intercultural se relacionan como conocimientos, habilidades y actitudes, y se desgranán en el siguiente esquema de criterios:

	A) Motivation	B) Skill/Knowledge	C) Behaviour
i) Tolerance for ambiguity	Readiness to embrace and work with ambiguity	Ability to handle stress consequent on ambiguity	Managing ambiguous situations
ii) Behavioural flexibility	Readiness to apply and augment the full range of one's existing repertoire of behaviour	Having a broad repertoire and the knowledge of one's repertoire	Adapting one's behaviour to the specific situation
iii) Communicative awareness	Willingness to modify existing communicative conventions	Ability to identify different communicative conventions, levels of foreign language competencies and their impact on intercultural communication	Negotiating appropriate communicative conventions for intercultural communication and coping with different foreign language skills
iv) Knowledge discovery	Curiosity about other cultures in themselves and in order to be able to interact better with people	Skills of ethnographic discovery of situation-relevant cultural knowledge (including technical knowledge) before, during and after intercultural encounters	Seeking information to discover culture-related knowledge
v) Respect for otherness	Willingness to respect the diversity and coherence of behaviour, value and belief systems	Critical knowledge of such systems (including one's own when making judgements)	Treating equally different behaviour, value and convention systems experienced in intercultural encounters
vi) Empathy	Willingness to take the other's perspectives	Skills of role-taking de-centring; awareness of different perspectives	Making explicit and relating culture-specific perspectives to each other

Figura 2: Criterios de evaluación de la competencia intercultural (Extraído de INCA, 2004, p.2-3)

Finalmente, para cada criterio, encontramos tres niveles con sus respectivos descriptores (*Basic*, *Intermediate*, y *Full*), que se basan en el siguiente modelo:

**Basic:** The candidate at this level is on the ladder of progression. They will be disposed to deal positively with the situation. Their responses to it will be piecemeal and improvised rather than principled, even though mostly successful in avoiding short term difficulties. These will be based on fragmentary information.

**Intermediate:** The candidate at this level has begun to induce simple principles to apply to the situation, rather than improvise reactively in response to isolated features of it. There will be evidence of a basic strategy and some coherent knowledge for dealing with situations.

**Full:** The candidate at this level will combine a strategic and principled approach to a situation to take the role of a mediator seeking to bring about the most favourable outcome. Knowledge of their own culture and that of others, including work parameters, will be both coherent and sophisticated.

Figura 3: Descriptores generales por nivel de la Competencia intercultural (Extraído de Verjans & Rajagopal, 2011, p.12).

Cabe destacar en este punto que hay una correspondencia entre algunos de dichos criterios con las *actitudes interculturales* descritas en el inventario de habilidades y actitudes interculturales del PCIC (2007), que hemos citado en el apartado anterior.

### **3. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DOCENTE, PROBLEMÁTICA Y OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

#### **3.1. Características generales de los cursos de ELE en la Universidad de Groningen (ROMAANSE TALEN EN CULTUREN)**

Los cursos de español como lengua extranjera impartidos por el departamento de Lenguas y Culturas Romances (*Romaanse talen en Culturen*) en la Universidad de Groningen son diversos y están determinados por los factores académicos institucionales que comentamos a continuación:

La primera distinción se establece en función del tipo de especialización que se persigue en el contexto del grado o estudio general. La Universidad de Groningen sigue las pautas de organización académica que tradicionalmente seguían los estudios de grado en Estados Unidos y en otros países europeos, y que no son exactamente las mismas que se establecían en la tradición de los estudios de licenciatura en España.

Cada estudio de Grado o *Bachelor* de 180 créditos ECTS, se distribuye entre:

- un conjunto de 120 créditos ECTS de la carga lectiva total, que constituye el programa de *Major* (o primera especialización).
- el conjunto de 60 créditos ECTS restantes, que constituye el programa de *Minor* (o segunda especialización del grado).

El programa de *Major* constituye la estructura primordial del estudio de grado en concreto, es decir, constituye el conjunto de asignaturas troncales y obligatorias, si intentamos hacer una correspondencia con el antiguo plan español de licenciatura. Sin embargo, los diferentes programas de *Minor* están establecidos en relación a diferentes estudios de grado o *Bachelors*, pero son elegidos por los estudiantes en función de la orientación que quieran dar a su formación.

El programa de *Major* de Español es lo que equivaldría en España a la licenciatura en Filología Española o Lengua y Literatura española, y por tanto, en este tipo de programa las asignaturas se centran en profundizar en la lengua y la cultura española desde el punto de vista de la lingüística, la literatura, la traducción y la escritura académica. En este contexto, los cursos de español como lengua extranjera (con orientación práctica, con objetivos a alcanzar una competencia lingüística suficiente para seguir el resto del programa enfocado a los fines anteriormente citados) tienen una función instrumental con respecto al resto de las materias. En este caso, el curso de español tiene como objetivo fundamental que los estudiantes alcancen, a lo largo de dos semestres seguidos durante el



primer año, un nivel de competencia de B2. Hay que destacar que la mayoría de los estudiantes no tienen experiencia lingüística previa con el español cuando inician el estudio, ya que tradicionalmente la tercera lengua estudiada en la educación secundaria ha sido el francés (la segunda, por supuesto el inglés). No obstante esta situación está cambiando en la actualidad, y el español comienza a ser una opción mayoritaria en esta franja educativa, que aún casi tantos estudiantes en los centros educativos como los que llenan las aulas de francés o alemán como tercera lengua extranjera.

Por su parte, el programa de *Minor* de español se distribuye a lo largo de tres semestres, distribuidos durante el primer y segundo año del *Bachelor* en el que se integra. No obstante, los objetivos de aprendizaje generales perseguidos en este tipo de programas son semejantes a los programas de español de *Major*, y están centrados en la consecución de un determinado nivel de competencia:

-*Minor* 1: se persigue que el estudiante alcance un nivel de A2 en las destrezas productivas y B1 en las destrezas receptivas al final del segundo semestre del primer año del grado.

-*Minor* 2: se persigue que el alumno alcance un nivel de competencia de B1 al final del primer semestre del segundo año del grado.

-*Minor* 3: se persigue que el alumno alcance un nivel de competencia de B2 al final del segundo semestre del segundo año del grado.

Los diferentes cursos de *Minor* establecen además una segunda distinción según el grado o *Bachelor* de procedencia de los estudiantes, y en este sentido, encontramos dos tipos de grupos a su vez:

Por una parte, están los grupos de procedencia general (*Algemeen*) que agrupan estudiantes de diversos *Bachelors* de diferentes facultades de la universidad que eligen estudiar español como segunda especialización para su formación académica. Por lo general suelen integrar un programa *Minor* de español los *Bachelor* de CIW (Comunicación e Información), Economía, Estudios americanos o Medicina. Hay que destacar que la mayoría de ellos eligen hacer un *Minor* de español por las posibilidades que sus facultades y estudios de grado les ofrecen para hacer prácticas no remuneradas en algún país del área hispanohablante, normalmente en Hispanoamérica. En el caso de estos grupos, los alumnos no comparten otras materias juntos (solo los que proceden del mismo *Bachelor*) y no se conocen en un principio.

Por otra parte están los grupos que proceden del *Bachelor* de IRIO (*International Relations International Organizations*), y que son el objeto de nuestro estudio. En este caso, los estudiantes comparten el resto de materias y se conocen desde un principio.

Veamos a continuación cuáles son las características de este tipo de *Bachelor*.

### **3.2. Características generales del Bachelor IRIO (Relaciones Internacionales y Organizaciones Internacionales)**

El *Bachelor* de IRIO es un estudio de grado ofertado por la Facultad de Derecho y tiene una duración de tres cursos académicos y 180 créditos ECTS: el programa de *Minor* está exclusivamente centrado en el aprendizaje de una lengua extranjera.

El objetivo general que persigue el *Bachelor* de IRIO en la Universidad de Groningen es profundizar en una serie de problemáticas en el campo de las Relaciones Internacionales desde una perspectiva interdisciplinar: desde los fundamentos del derecho, la economía y el contexto histórico-político que determina dichas problemáticas.

Los estudios parten de la base de que, en el mundo globalizado en el que nos encontramos en la actualidad, los “eventos” internacionales son cada vez más frecuentes y se acentúan, al igual que aumenta su complejidad. En este sentido, se espera que los alumnos intenten comprender, en un contexto de creciente globalización, la complejidad de estos eventos desde diferentes puntos de vista. Así pues, en este contexto de la globalización “*these developments have made the need for international cooperation and workable agreements much more urgent. As a student of IRIO you will help to fill these demand*” (RUG, 2011, p.1).

Se interpreta por tanto que, en el marco de este grado, las relaciones internacionales y el papel de las organizaciones internacionales están concebidos desde y para el contexto social de globalización actual en el que vivimos.

En definitiva, el objetivo es que los alumnos no solo comprendan la complejidad de los problemas y de las soluciones que desde las organizaciones internacionales se plantean a dichos problemas (entendiendo los diferentes intereses que subyacen a las propuestas). Se busca que los alumnos también participen en el planteamiento de soluciones a determinados conflictos y problemáticas.

En esta línea, se requiere que el alumnado presente un cierto interés en las diferentes perspectivas de los conflictos internacionales, así como una personalidad crítica, independiente y flexible. Se busca desarrollar en el alumnado una serie de habilidades

analíticas, la capacidad de discernir entre los diferentes intereses que juegan un papel en los asuntos internacionales: se espera que los alumnos aprendan a aproximarse a un problema desde perspectivas diferentes y sepan cómo desarrollar este tratamiento mediante propuestas de investigación, dominando el discurso académico de forma escrita y oral. Los puestos de trabajos a los que un alumno de IRIO puede acceder van desde la diplomacia a las organizaciones internacionales.

Durante el primer curso del grado, el objetivo es introducir a los alumnos en los fundamentos de las diferentes disciplinas desde las cuales van a ser desarrolladas las diferentes problemáticas internacionales.

Durante el segundo y tercer año, se adquieren conocimientos más extensos y específicos en diferentes módulos relacionados con las diferentes disciplinas desde las cuales abordar los conflictos. Se lleva a cabo además la tesis final del estudio de grado.

Es algo destacable que el papel de las lenguas extranjeras sea fundamental en la consecución de los objetivos generales del grado, algo que además se refleja en dos cuestiones concretas: las distintas posibilidades lingüísticas a través de las cuales se puede llevar a cabo el grado y la obligatoriedad de un programa de *Minor* encaminado a la consecución de un nivel B2 en una tercera lengua extranjera.

Desde el año 2009, con el objetivo de conseguir una mayor internacionalización de los grupos de IRIO y de dar acogida a las diferentes necesidades de los estudiantes, nacionales e internacionales (cada vez más), que se incorporan al *Bachelor*, se ofertan tres posibilidades de desarrollo académico del grado.

Todos los componentes receptivos y plenarios, tales como las clases, conferencias, o seminarios, tienen lugar en inglés. Pero, con respecto a los componentes académicos productivos e individuales (los trabajos, las instrucciones de clase, etc.), los estudiantes pueden escoger que sean sólo en holandés, sólo en inglés o que sean de carácter bilingüe (en holandés e inglés). La opción bilingüe se plantea como una ventaja para los diferentes alumnos:

En el caso de los alumnos holandeses, estos tienen oportunidad de mejorar su competencia en inglés como lengua extranjera. Esta competencia ya se presupone C1 a la salida de la escuela secundaria, mediante el diploma de HVO, semejante al título de Bachillerato español.

En el caso de los alumnos internacionales, éstos tienen la oportunidad de profundizar en su competencia en holandés para introducirse en el mercado laboral del estado, y el inglés para el resto de mercados, como en el caso de los holandeses.

Por su parte, es obligatorio en el contexto del grado hacer un *Minor* (una segunda especialidad) en una lengua extranjera, que se oferta entre francés, alemán, español, o una especialización más avanzada en inglés.

Los objetivos del programa de *Minor* en la lengua extranjera escogida, como ya hemos dicho antes, están marcados en relación a alcanzar diferentes niveles de competencia comunicativa al final de cada semestre. En cualquier caso, los cursos no están planteados desde una orientación específica del español o con fines específicos en relación al grado.

### **3.3. Características del curso meta: Español Minor 2 IRIO (DUTCH)**

Los alumnos del grupo meta tienen un nivel de competencia comunicativa de A1(receptiva)-A2(productiva), ya que proceden directamente del curso *Minor 1*. Además se encuentran en concreto a finales de semestre. También pertenecen al grupo de IR/IO “Dutch”, lo que quiere decir que los integrantes del grupo son estudiantes que escogieron como lengua académica “de salida” para su estudio sólo el holandés. Nos encontramos ante un grupo de carácter monocultural, cuyos integrantes proceden todos del mismo país y además comparten la misma lengua materna.

Los objetivos de aprendizaje que se persiguen en este curso se muestran de forma muy explícita a los alumnos en las descripciones del curso, en las cuales se añaden además los descriptores de los niveles de competencia a alcanzar en las distintas destrezas: “*a communicative language proficiency course in Spanish, in which all language skills (reading, writing, listening, speaking and spoken interaction) including grammar and vocabulary are integrated*” (RUG, 2011).

Como se puede observar, los objetivos de aprendizaje del curso se encaminan en líneas generales a la consecución de una competencia de A2(receptivas)-B1 (productivas). Cabe además destacar aquí algo que ya hemos señalado y que juega un importante papel: el diseño de los cursos de *Minor* parte de la base de que los estudiantes no han tenido una experiencia de aprendizaje con el español previa a la que se desarrolla en este programa.

El curso es de un total de 10 créditos ECTS, y comprende una serie de sesiones presenciales de tres horas seguidas semanales, distribuidas durante catorce semanas a lo largo del semestre. Cada sesión semanal de tres horas consta de dos horas en un aula tradicional, y de una hora en un aula multimedia equipada con ordenadores y proyector.

Estas sesiones representan solo unas 42 horas de trabajo por parte de los estudiantes, y por tanto, sólo implican un crédito y medio del conjunto total de créditos de la asignatura. En consecuencia, y como se explicita en la descripción del curso, se espera que el estudiante dedique diez horas a la semana a preparar y practicar los contenidos aprendidos en clase por su cuenta de forma autónoma (bajo una serie de actividades y tareas incluidas en sus dosieres de trabajo, de los que hablaremos más abajo) lo que representa una cantidad de horas equivalente a cinco créditos ECTS. El resto de créditos se asocia a la preparación de contenidos más allá de las clases y a la participación en los exámenes y pruebas de evaluación (3,5 créditos ECTS).

Durante las horas de la sesión que tienen lugar en el aula habitual, se sigue el método *Aula Internacional 2*, y se trabaja una unidad didáctica cada semana. Esta sala está equipada con un ordenador, altavoces y un proyector. La interacción en la lengua meta que se produce mayoritariamente en el aula es la producida entre el profesor y los alumnos. Ciertamente, las dinámicas de las tareas comunicativas del manual y la planificación por parte del profesor de las mismas pretenden propiciar en mayor medida la interacción oral entre los alumnos (en parejas y grupos más grandes). No obstante, en las fases de realización de las tareas, el uso de la lengua materna es mucho más frecuente que el de la lengua meta. Sólo en el caso de la puesta en común de las tareas con el profesor o en el tratamiento de las actividades en grupo abierto, los alumnos utilizan siempre el español como lengua de interacción.

Por su parte, los contenidos trabajados durante la última hora de la sesión, que tiene lugar en el aula multimedia, pueden ser escogidos por los diferentes profesores, según los objetivos y la estructuración de la sesión en concreto. Muchos de los profesores prefieren, para las sesiones en este aula, utilizar materiales y ejercicios *online* para que los alumnos sistematicen las estructuras gramaticales y el vocabulario aprendidos durante la sesión, a los que los alumnos pueden acceder a través de Néstor (el entorno virtual de aprendizaje utilizado por la Universidad de Groningen, bajo el soporte de *Blackboard Learn*). No obstante, en otros casos, la sesión en el aula multimedia se dedica a la realización de tareas de comprensión auditiva y de producción oral con la ayuda del micrófono y los auriculares con los que viene equipado cada ordenador. Algunas actividades proceden directamente del manual, aunque otras proceden de otros manuales, de la red o son creadas por los propios profesores. En ambos casos, la dinámica que se establece en este aula es siempre individual: cada alumno realiza sus tareas autónomamente en su puesto de trabajo con su ordenador y su propio micrófono y auriculares. En el caso de la producción oral, se

espera que los estudiantes graben el producto de la actividad con el micrófono, en forma de monólogo, con el objetivo de mejorar la pronunciación.

A través del curso en el entorno virtual Néstor, todos los estudiantes tienen además acceso a las actividades y tareas planificadas cada semana para la preparación y práctica fuera del aula. Normalmente esta planificación de actividades incluye:

- la realización de la sección complementaria de ejercicios incluida para cada unidad didáctica del manual (Sección “Más ejercicios” en *Aula Internacional 2*)

- la realización de los ejercicios propuestos en el capítulo del manual de Gramática española de autoaprendizaje obligatorio del curso (*Grammatica in gebruik*) que corresponde a los contenidos gramaticales relacionados con la unidad didáctica de la semana en Aula Internacional.

- el estudio de los capítulos de vocabulario planteados en el libro de vocabulario obligatorio del curso (*Beknopte Thematische woordenschat*), relacionados con cada unidad didáctica de Aula Internacional.

- una tarea de expresión escrita mediante la cual se suelen trabajar los aspectos culturales del curso. Mediante estas tareas, los alumnos suelen escribir un texto de unas 250-300 palabras sobre algún tema relacionado con la temática de la unidad de la semana, desde la perspectiva personal o la perspectiva cultural holandesa, según el caso.

La evaluación del curso se distribuye en los siguientes componentes, que son codificados respectivamente como T1 y T2.

El componente T1 está constituido por dos exámenes, realizados a mitad y a final del semestre. Estos tests se centran fundamentalmente en la evaluación de la gramática, el vocabulario, la comprensión lectora y la expresión escrita.

El componente T2 evalúa fundamentalmente las habilidades orales: la comprensión oral y la producción oral se evalúan a través de diferentes tareas realizadas en el aula multimedia en diferentes momentos del curso (por lo general dos en todo el curso).

A parte de ambos componentes, hay que tener en cuenta que la realización y entrega de los dossieres de trabajo es un requisito fundamental, junto con la asistencia obligatoria del 80% de las clases, para poder acceder a la participación en la evaluación del curso. Es decir, no hay posibilidad de poder hacer las pruebas de evaluación si el alumno no ha completado una asistencia mínima del 80% de las sesiones o no ha entregado dentro de plazo los dossieres de trabajo.

Los dossieres de trabajo son dos:

- un dossier escrito, en el que constan los textos que cada semana son escritos sobre algún aspecto cultural de Holanda relacionado con los temas de las unidades, o basados en la experiencia personal del alumno. En este dossier, que se entrega al final del curso, constan además las segundas versiones de los textos tras los comentarios semanales recibidos por parte del profesor sobre las primeras versiones, entregadas cada semana.

-Un dossier “digital”: en el que se incluyen las tareas de producción oral (pequeños fragmentos monológicos) y las respuestas a las tareas de comprensión oral, realizadas o bien en el aula multimedia semanalmente o bien fuera de las sesiones (según haya sido la organización del profesor en concreto).

Tras este análisis general de la dinámica de trabajo del curso, queda claro que el enfoque didáctico en las diferentes destrezas y en otros aspectos del conocimiento lingüístico (gramatical y léxico, sobre todo) constituyen el eje vertebrador del programa. Las destrezas orales son las que presentan un menor peso en las actividades del aula, observándose además que la interacción oral (frente a la comprensión o la producción oral) es muy limitada. Desde este enfoque adoptado en el curso, y siguiendo de cerca la terminología del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007), se busca sobre todo que el aprendiente se desarrolle como *agente social* (que sea capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación) y como *aprendiente autónomo* (que se responsabiliza de su proceso de aprendizaje con autonomía suficiente para seguir avanzando más allá de los contenidos del curso).

Con respecto al tratamiento de la dimensión cultural del curso, cabe destacar que el Manual de *Aula Internacional 2* (2006) los incluye en dos de sus secciones complementarias a las unidades didácticas: “Viajar” y “Más Cultura”. En estas secciones se ofrecen algunos aspectos relacionados con el conocimiento de productos e instituciones culturales españoles, lo que Lourdes Miquel denominó *Cultura con Mayúscula* (Miquel & Sans, 1992). Se trabajan además algunos aspectos socioculturales españoles (como por ejemplo, el modelo de familia), y se plantean preguntas instando a comparar los conocimientos que se ofrecen con respecto a los mismos aspectos socioculturales en los países de origen de los estudiantes. Este tipo de planteamiento también aparece en algunas actividades de las unidades didácticas de *Aula Internacional 2*. Con respecto a este grupo, el tratamiento de las actividades de estas secciones en el aula es casi nulo, y eventualmente se incluye en la planificación de las actividades fuera del aula que hemos descrito anteriormente.

El mayor peso de los aspectos culturales en nuestro curso radica en las tareas de expresión escrita, en las que nuestros estudiantes escriben sobre cómo son en Holanda los aspectos de la cultura española tratados en *Aula Internacional 2*. O cómo son estos aspectos desde una perspectiva personal.

En este sentido, cabe destacar que el método *Aula Internacional* está pensado para un aula multicultural, en la que las diversas procedencias y culturas de los alumnos facilitan este tipo de reflexión intercultural a través del diseño de las actividades, primordialmente comunicativas y centradas en las destrezas lingüísticas. Pero este planteamiento choca bastante con el contexto en el que nos encontramos: un grupo monocultural, en un contexto en el que el español no es la lengua del entorno<sup>1</sup>.

En suma, el curso presenta un contacto muy limitado con la “dimensión cultural” de la cultura de la lengua meta, y cuando se produce, está mayoritariamente centrado en los saberes y comportamientos socioculturales. Existe un tratamiento de los saberes y comportamientos socioculturales en la cultura propia, pero es de carácter exclusivamente lingüístico y no orientado a desarrollar habilidades y actitudes interculturales, ya que no hay en ningún caso una comparación, puesta en relación u otro tipo de procedimiento entre la cultura de la lengua meta y la cultura propia de los alumnos. Es decir, las tareas de expresión escrita se plantean desde objetivos de aprendizaje lingüísticos.

Dicho esto, cabe destacar también que no observamos una orientación a los objetivos de la competencia pluricultural, puesto que, por una parte solo existe un tipo de experiencia cultural con la que se tiene contacto (española). Y puesto que por otra parte, el carácter monocultural del grupo, en el que no hay ningún tipo de multiculturalidad, anula un posible bagaje más amplio de experiencias culturales a las que se puede acceder en el aula a través de las tareas, y que en aulas multiculturales en contextos de aprendizaje de español como lengua segunda, o en otros contextos multiculturales o de “multiprocedencia” de aprendizaje de español como lengua extranjera es posible con el mismo planteamiento didáctico de la dimensión cultural. El encuentro intercultural se

---

<sup>1</sup> “Atendiendo a las situaciones y circunstancias en que se aprende la LM, se suele distinguir entre lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). Cuando la LM se aprende en un país donde no es ni oficial ni autóctona, se considera una LE; p. ej., el español en Brasil. Cuando la LM se aprende en un país donde coexiste como oficial y/o autóctona con otra(s) lengua(s), se considera una L2; p. ej., el guaraní para aquellos niños paraguayos cuya L1 es el español, o bien el español para aquellos niños paraguayos cuya L1 es el guaraní. Otra situación cada vez más frecuente de L2 es la que se produce cuando los emigrantes con una L1 común llegan a constituir una **comunidad de habla** relevante en el país de acogida, como es el caso de los hispanos en EE.UU. En situaciones como ésta, desde un punto de vista estrictamente lingüístico, parece pertinente empezar a considerar que la lengua de esa comunidad de habla (el español en este ejemplo) puede dejar de ser una LE para convertirse en una L2, al margen de su posible cooficialidad.” (Instituto Cervantes, 2004, *lengua meta*).



entiende en este caso únicamente entre la cultura de la lengua de origen (holandesa) y la cultura de la lengua meta (española).

En este sentido, también observamos un desarrollo limitado de la competencia intercultural en la medida en que el tratamiento está solo enfocado en conocimientos (Saberes y comportamientos socioculturales, y en menor medida Referentes culturales), y no en el desarrollo de habilidades y actitudes interculturales en relación a dichos conocimientos culturales. Recordemos que además están limitados a un solo tipo de contacto o experiencia cultural: la española.

Por su parte, el enfoque que está teniendo lugar está más cercano al de las *destrezas sociales*, en el sentido de que el tratamiento de la dimensión cultural está mayoritariamente centrado en la cultura de la lengua meta. El papel que la lengua juega en este proceso también es semejante al que suele jugar la lengua en este enfoque de aprendizaje de la competencia intercultural: este caso la lengua siempre es el fin y la cultura el medio. Los aspectos culturales tienen un papel instrumental para la consecución de objetivos lingüísticos, y no al contrario.

En definitiva, los factores que parecen generar esta situación son mayoritariamente la dinámica monocultural del aula y la tipología de tareas, así como el tratamiento didáctico de la dimensión cultural en el aula.

### **3.4. Identificación de la problemática**

Tras el análisis de la estructura y los objetivos del grado de IRIO y del curso de español en relación a este contexto del grado de IRIO, llegamos a la conclusión de que el desarrollo de la competencia intercultural y pluricultural en el curso de *Minor* de español para estudiantes de IRIO tiene una relevancia particular en nuestro caso por dos razones:

En primer lugar, en relación al contexto del grado en el que se integra el curso de español. El desarrollo de la competencia intercultural en el aprendizaje de la lengua extranjera escogida implica además el desarrollo de una competencia transversal en concordancia con los objetivos generales y las competencias perseguidas en el grado en general (la profundización en el establecimiento de relaciones internacionales). En este sentido el desarrollo de la competencia intercultural integra de alguna forma los objetivos específicos de aprendizaje del curso de lengua a las competencias y habilidades que se busca desarrollar a través del grado de IRIO, tal y como las hemos descrito.

En segundo lugar, en relación al contexto del propio curso de español. La orientación del currículo hacia la consecución de un *hablante intercultural* (que sabe desenvolverse en situaciones de comunicación intercultural) más que hacia la consecución de un *hablante nativo*, permite a los estudiantes integrar en su proceso de aprendizaje un abanico de situaciones de comunicación que no abarca exclusivamente la comunicación con hablantes nativos. También integra la gestión de la comunicación con hablantes no nativos, que además representan un gran porcentaje del mundo hispanohablante, cada vez más cercano al de los nativos. El desarrollo de este tipo de habilidades lingüísticas parece fundamental en el contexto del grado que estudian nuestros alumnos.

Del análisis de currículo, se observa en primer lugar que hay una gran ausencia del componente intercultural en el programa de español para los estudiantes de Relaciones Internacionales. A través del manual, en momentos muy puntuales, los alumnos trabajan sobre todo una serie de conocimientos socioculturales de la cultura de la lengua meta. No obstante, no hay un desarrollo más amplio de habilidades y actitudes interculturales.

El componente multicultural tampoco está presente entre los alumnos del grupo meta. Es decir, a priori, las posibilidades para desarrollar la competencia pluricultural dentro del aula están muy limitadas por el carácter monocultural del grupo, y por el propio contexto de aprendizaje de la lengua: un contexto de aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE). Además, no sabemos con exactitud cuál es la frecuencia de las experiencias interculturales de los alumnos fuera del aula (ni en el contexto del aula en el resto de clases de su estudio), ni qué lenguas extranjeras utilizan en estas experiencias o encuentros.

El carácter monolingüe del grupo en concreto con el que trabajamos parece incidir también en el desarrollo de las habilidades orales en el aula. El peso de la lengua materna en las tareas de interacción oral entre los alumnos en la clase es muy fuerte, y el uso del español parece estar casi restringido a las interacciones alumno-profesor.

### **3.5. Objetivos generales de la propuesta de intervención**

Ante esta problemática, nuestro objetivo es integrar las experiencias de aprendizaje lingüístico intercultural en el proceso de aprendizaje de estos alumnos, tanto del español en particular como del aprendizaje global en su ámbito de estudios, mediante una secuencia de telecolaboración con alumnos de ELE de la Universidad de Padua.

Los objetivos que perseguimos al implementar la secuencia de telecolaboración son:

- Movernos hacia la competencia pluricultural mediante un contacto más amplio de los estudiantes con hechos y productos culturales. Ponerlos en contacto con un bagaje “experiencial” cultural más amplio, que incluya tanto los conocimientos socioculturales relacionados con la cultura española como aquellos relacionados con otras culturas (en este caso Italia).
- Desarrollar la competencia intercultural, mediante un contacto no exclusivo con referentes y comportamientos socioculturales, sino también desarrollando habilidades y actitudes interculturales, en relación a los tipos de experiencia cultural que vamos a abarcar: cultura italiana, cultura española y cultura propia.
- Desarrollar esta competencia intercultural desde un punto de vista holístico, en relación a las actitudes y habilidades hacia las culturas desde una perspectiva general, y con un tratamiento de la dimensión cultural en el que la lengua juegue un papel integrador. Es decir que la lengua sea un medio o instrumento para acercarse a otras culturas.
- Conseguir que, en el contexto de este tratamiento de la experiencia cultural, la competencia comunicativa y en particular la interacción oral sean desarrolladas de manera más efectiva: Que adquiera un sentido hacia la comunicación intercultural y hacia la consecución de un hablante intercultural, más que hacia un hablante nativo o ideal.
- Determinar si este tipo de proyecto puede ser integrado como componente estable del curso.

En este sentido, y tras un análisis previo del grupo meta, se ha diseñado una primera propuesta de intervención. Se trata de una tarea telecolaborativa o de intercambio intercultural piloto, con unas características y estructura concretas que se describirán a continuación y que consideramos se adecuan con los fines que perseguimos y que acabamos de describir.

### **3.6. Características de la propuesta de intervención**

En los anejos de este trabajo se incluyen una serie de materiales para una descripción más detallada de las características concretas de la tarea de telecolaboración: una tabla con especificación de los objetivos y contenidos de la secuencia, así como el manual de instrucciones para alumnos y profesores, y los tutoriales de uso (en español) de

las herramientas digitales que se utilizaron en la implementación de la secuencia (para los contenidos “digitales” concretos de la secuencia) (Anejos 1 y 2).

No obstante, a continuación delinearemos brevemente las características generales de la propuesta de intervención, en las que se centran mayoritariamente las preguntas de investigación de este trabajo.

El objetivo fundamental de la secuencia es integrar el desarrollo de la competencia intercultural con destrezas como la interacción oral (con especial énfasis) y la expresión escrita. Además se pretende desarrollar la competencia intercultural a través de la competencia lingüística de los alumnos, y desde una perspectiva holística y reflexiva.

Teniendo en cuenta estos objetivos y las características del curso y del alumnado del grupo meta anteriormente descritas, se han tomado las siguientes decisiones relacionadas con el modelo de telecolaboración en el que se basa la secuencia, el tipo de tareas que estructuran la secuencia y las herramientas digitales instrumentales de la secuencia.

Con respecto al modelo de telecolaboración utilizado, en este caso entran en contacto dos grupos de alumnos que no son hablantes nativos o expertos de la lengua en cuestión y que utilizan la lengua objeto de aprendizaje como *lingua franca* para indagar aspectos de las culturas de origen de ambos grupos de estudiantes (holandeses e italianos). Ambos grupos tienen un nivel de competencia lingüístico paralelo y partimos de que no tienen una experiencia previa larga de aprendizaje con respecto al español anterior a la universidad, como ocurre en el caso del inglés. Por su parte, los alumnos del curso de ELE de la Universidad de Padua son estudiantes que aprenden español en el marco del estudio de grado de Lengua y cultura española y del estudio de grado de Mediación lingüística. Están en el segundo curso, por lo que se les presupone un nivel A2-B1.

Hemos decidido seguir el modelo en cuestión ya que la adopción de la lengua franca en el contacto con otros hablantes no nativos que están aprendiendo la lengua y se encuentran en estadios similares de aprendizaje, supone una interacción simétrica que facilita la intercomprensión. Esto facilita por tanto nuestro objetivo: indagar en la cultura del otro a través de la lengua objeto de aprendizaje, y desarrollar la competencia intercultural a través de la competencia comunicativa en adecuación al nivel y a la experiencia lingüística de los alumnos en la lengua meta. Es decir, el objetivo es neutralizar lo máximo posible la barrera lingüística, para facilitar que la colaboración se produzca entre “iguales”, más que entre aprendientes expertos y no expertos. Desde esta perspectiva, “se enfatiza el rol de los aprendices como participantes activos y reflexivos.

En este proceso, los aprendices se dan apoyo el uno al otro y se dan recursos que pueden ser usados para construir conocimiento” (Dorish y Belkotti, 1992, citado por Dooly, 2007, traducido por la autora).

Descartamos utilizar el modelo en tándem ya que, aunque supone un contacto con hablantes nativos y expertos, que es lo más esperable, no se acerca a los objetivos que nos habíamos planteado y no se adecúa a lo que consideramos que es el nivel de competencia de los alumnos. Indagar en aspectos de la cultura española mediante la interacción con un hablante nativo o experto puede plantear dificultades de comunicación a estos alumnos, cuyo nivel de competencia no es aún muy avanzado. La barrera lingüística puede desmotivar a los alumnos y obstaculizar además la reflexión intercultural que estamos buscando.

Por su parte, poner en contacto a estos estudiantes con otro tipo de hablantes expertos como en otras experiencias comentadas anteriormente, como profesores en formación, supone diversificar las implicaciones que la misma tarea plantea a los dos grupos. Esto puede determinar de alguna forma el desarrollo de la tarea o la forma en que se produce la colaboración.

En líneas generales, se trata de una secuencia telecolaborativa en base a una tarea central, con una pretarea y una postarea:

- Pretarea: Intercambiar información sobre un evento cultural determinado, lo que constituyen las costumbres de la celebración de la navidad en la otra cultura, mediante una interacción con un compañero de otra cultura a través de *Skype*. Los alumnos toman notas sobre la información que obtienen para el trabajo de la tarea, siguiendo un esquema proporcionado por las profesoras.
- Tarea: Escribir un texto descriptivo sobre dicho evento cultural en la otra cultura en *Cefcult*. Los estudiantes, individualmente, escriben sus textos en el entorno web y los configuran para ser evaluados posteriormente en las tres opciones: Profesor, compañero de intercambio y el estudiante mismo (autoevaluación).
- Postarea: Coevaluar y autoevaluar la reflexión que el compañero de otra cultura tiene de tus costumbres de celebración de la navidad, y tus propias costumbres de celebración de la navidad (respectivamente), a través de *Cefcult*, y en base a los descriptores de los componentes de *Empatía* y

*Respeto por la “otredad”* (facilitados por el entorno *Cefcult*, y basados en los descriptores INCA). El profesor evalúa también los textos desde el entorno web individualmente, desde el punto de vista lingüístico y también en relación a los descriptores que acabamos de mencionar.

La secuencia presenta las diferentes fases habituales en las tareas telecolaborativas según O’Dowd y Ware (2009): Una fase de introducción, una fase comparativa o de análisis, y una fase final reflexiva. Las tareas también secuencian los tres tipos de actividad propuestos por O’Dowd y Ware en esta misma referencia: Intercambiar información, comparar y analizar información y colaborar en una evaluación conjunta, para promover la reflexión. No obstante, por los objetivos que perseguimos y las características de los alumnos meta, hemos adaptado los contenidos y los objetivos lingüísticos a su nivel.

La tarea presenta también ciertas características de la telecolaboración 2.0 (Guth & Helm, 2010) en tanto en cuanto, el uso de las herramientas de comunicación 2.0 en este caso (un programa de videollamadas online y un entorno colaborativo de evaluación intercultural y lingüística), son las grandes posibilitadoras de la consecución de nuestros objetivos. Es decir, integrar el desarrollo de los contenidos “digitales” en los objetivos de aprendizaje de la secuencia posibilita el desarrollo de los objetivos de aprendizaje lingüísticos e interculturales iniciales en nuestro caso (desarrollo de habilidades orales, comunicación intercultural, reflexión intercultural).

En función de los horarios iniciales de los grupos y la accesibilidad a las aulas multimedia (que en Italia estaba algo limitada), las tareas se proyectaron para ser realizadas tanto de forma síncrona (la pretarea de intercambio de información mediante la interacción oral) como de forma asíncrona (la reflexión individual y la evaluación de las reflexiones).

La elección de la herramienta *Skype* está fundamentada en la posibilidad que ofrece la comunicación síncrona oral para desarrollar la interacción oral y no sólo la producción oral o las tareas de tipo “monológico”. La comunicación en tiempo real con una persona puede permitir que, hablar por el micrófono y ante la cámara web, no sea percibido por los alumnos como algo impersonal. Además, la interacción de esta forma permite una negociación del significado en el momento del habla, y de esta forma no se tienen que volver a escuchar las intervenciones para captar la idea, como muestran las percepciones de algunos alumnos que experimentaron la comunicación asíncrona en la experiencia de telecolaboración citada en uno de los estudios de O’Dowd (O’Dowd, 2007 p.13).

La elección de comunicación audiovisual frente al chat escrito, permite además poder establecer con la persona un contacto más afectivo que si utilizamos únicamente el chat escrito (que normalmente se asocia con vistas a trabajar la corrección en momentos posteriores a la conversación, aunque este no es nuestro objetivo primordial). Este contacto puede favorecer a su vez el intercambio de diferentes puntos de vista.

La elección de *Skype* como herramienta de comunicación también está fundamentada en sus propias características modales: la posibilidad que ofrece el input visual y la integración del chat escrito en el software pueden ser utilizados como herramientas para negociar el significado y resolver problemas de comunicación, esperados en este modelo de telecolaboración y este tipo de comunicación que se quiere fomentar a través de la tarea. Este carácter de la herramienta facilita el apoyo a la interacción que va a producirse en este caso. Además, la calidad de sonido y el vídeo es mayor en este tipo de herramienta que en otras herramientas convencionales de comunicación síncrona oral basadas en un chat de voz con vídeo integrado.

Con respecto a *Cefcult*, la elección de trabajar con esta herramienta se justifica porque permite la evaluación colaborativa (basada en la autoevaluación y en la coevaluación), y permite establecer una reflexión intercultural más transparente con los diferentes criterios concretos de competencia intercultural según los descriptores de INCA. Familiarizarse con este tipo de descriptores plantea una cuestión didáctica importante para estos estudiantes, para los cuales desarrollar la competencia intercultural puede implicar el desarrollo de unas habilidades transversales que inciden en su propio estudio.

#### 4. OBJETIVOS GENERALES DEL PROYECTO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de la investigación es determinar cómo ha sido percibida la implementación de la secuencia de telecolaboración por parte de los alumnos holandeses, y qué características o medidas hay que modificar de la propuesta inicial objeto de este primer ciclo (una tarea telecolaborativa).

Pasaremos a continuación a determinar la pregunta de investigación principal de este primer ciclo de investigación-acción y las subpreguntas de investigación que delimitan la pregunta principal:

¿Cómo es percibida la primera propuesta de secuencia de telecolaboración por los estudiantes de ELE holandeses?

A. ¿Cuál es el *background* intercultural, lingüístico y digital de los alumnos del grupo meta en relación a la secuencia de telecolaboración?

B. ¿Cómo perciben los estudiantes la secuencia de telecolaboración en español *lingua franca* en relación a su curso de español?

C. ¿Cómo perciben los estudiantes la experiencia de telecolaboración en español *lingua franca* con respecto a su *Bachelor* en IRIO?

D. ¿Cómo perciben la interacción con un compañero de intercambio que no es nativo usando el español como lengua franca?

E. ¿Qué grado de dificultad plantea el uso de las herramientas TIC para el desarrollo de las tareas?

F. ¿Qué dificultad y grado de interés y relevancia es experimentado por los estudiantes con respecto a la secuencia de tareas?

G. ¿Qué otras dificultades experimentan en el desarrollo de la experiencia?



## **5. METODOLOGÍA UTILIZADA**

### **5.1. Características de la muestra**

La recogida de datos se efectuó de una muestra de 16 participantes. Estos participantes son todos estudiantes que hemos descrito ampliamente en los apartados anteriores y hacia el cual va enfocada y dirigida esta investigación (el grupo tiene en total unos 30 alumnos, distribuidos en dos grupos). Se trata de estudiantes de IRIO de la Universidad de Groningen, de entre 20 y 24 años, todos de origen holandés , a excepción de dos de ellos, que tienen doble nacionalidad, aunque nacieron y han vivido siempre en Holanda. Todos los alumnos estudian en exclusiva este *Bachelor*, a excepción de uno de ellos que lo compagina además con otro estudio de grado en “International Business and Management”. Están en el segundo curso del *Minor* de Español, por lo que se les presupone un nivel de competencia de A2. La lengua materna de todos estos estudiantes es el holandés, aunque también en dos casos concretos tienen otras lenguas de *heritage* que utilizan en el entorno familiar (sueco y croata).

Este grupo de 16 participantes holandeses es el grupo íntegro que participó en la secuencia de telecolaboración: todos los alumnos accedieron voluntariamente a participar en la investigación y en la recogida de datos.

### **5.2. Metodología del estudio y descripción breve del contexto, las técnicas e instrumento de recogida de datos**

Este trabajo de investigación se inscribe, como ya hemos descrito, en un proyecto basado en la metodología de la investigación-acción. Para la recogida de datos de este trabajo, orientado al análisis y reflexión sobre esta primera propuesta de intervención, se ha utilizado un cuestionario como instrumento.

Este cuestionario, cuyo diseño incluye 45 ítems en total, tanto de respuesta cerrada como de respuesta abierta, recoge datos tanto de carácter cualitativo como de carácter cuantitativo.

El cuestionario se dividió en tres grandes categorías, alrededor de las cuales se distribuyeron los diferentes grupos de ítems en relación a las subpreguntas de investigación a las que correspondían. En esta tabla se recoge dicha distribución:

<b>Categoría</b>	<b>Subpreguntas de investigación con las que se relaciona</b>	<b>Número de los ítems</b>
<b>Información sobre el background de los alumnos</b>	A	Ítems 1-13
<b>Información sobre la valoración de la experiencia y el modelo de telecolaboración escogido y la lingua franca</b>	B, C, D	Ítems 14-32
<b>Información sobre las herramientas digitales y las tareas y otras preguntas y comentarios</b>	E,F,G	Ítems 33-45

Tabla 1: Distribución de las categorías y número de ítems del cuestionario

Los ítems de respuesta cerrada son de dos tipos:

- De escala de intervalo, en los que la escala de respuesta es o bien del 1 al 5 y o bien del 1 al 3 (ésta escala solo en el caso de los ítems 40, 41 y 42).
- De escala nominal, o bien de respuesta Si/No o bien de respuesta múltiple (es el caso de los ítems 4, 23, 26, 35, 37, 39).

Los ítems de respuesta abierta suelen estar directamente relacionados con los ítems de respuesta cerrada.

El cuestionario es de carácter bilingüe: tanto las instrucciones como las preguntas se presentaron en holandés y en español (diferenciadas tipográficamente). No obstante se pidió explícitamente que los alumnos se expresaran en su lengua materna: debido a las características ya descritas del grupo meta, ellos no podían expresarse con sus propias palabras en español (sobre todo en lo concerniente a las respuestas abiertas). Así que, ya que el análisis de los datos iba a partir de todas formas de una traducción, se prefirió que utilizaran el holandés, antes que utilizaran otra lengua intermediaria entre la lengua de recogida y la lengua del análisis, como el inglés. De esta forma, se contó con la asistencia una experta para diseñar en primer lugar el cuestionario al holandés y para en segundo lugar traducir las respuestas de la manera más exacta posible al español.

El desarrollo del cuestionario pasó un procedimiento de pilotaje previo, realizado tanto en la versión española como en la versión holandesa y la versión bilingüe. Unas cinco personas (profesores del departamento) participaron en este pilotaje, que generó sucesivas modificaciones hasta la versión final del documento.

El cuestionario se pasó a los alumnos inmediatamente después de la realización de la secuencia, en el aula de informática en la que se habían llevado a cabo dichas tareas. Los participantes cumplimentaron el cuestionario en unos 20 minutos aproximadamente de forma anónima, aunque algunos de ellos sí se identificaron en él.

La versión definitiva del cuestionario se encuentra incluida en los anejos (Anejo 3).

### **5.3. Transcripción, codificación y análisis de los datos**

En primer lugar se asignó un código identificativo para el cuestionario de cada participante formado por la letra P seguido de un número de dos cifras : P01, P02, etc.

En segundo lugar, se separaron en dos documentos de trabajo diferentes las respuestas a los ítems que recogían información cualitativa y las respuestas a los ítems que recogían información cuantitativa.

Con respecto a los ítems de respuesta abierta, se transcribieron por una parte las respuestas en holandés y por otra las traducciones de dichas respuestas entre corchetes ([ ]). Cada respuesta transcrita va introducida por el código identificativo del participante. Estas transcripciones de las respuestas de los 16 participantes se recopilaron en diferentes tablas para las diferentes preguntas abiertas del cuestionario a las que correspondían dichas respuestas.

Tras la fase de transcripción, se pasó a la codificación de los datos: Los datos de carácter cuantitativo se introdujeron y codificaron en una matriz de datos asignando valores numéricos a las respuestas de cada participante. En el caso de los ítems de respuesta nominal, se asignó un valor numérico a cada una de las opciones (sí=1 no=2; a=1 b=2..etc).

En cuanto a los datos de carácter cualitativo, se utilizó un código tipográfico concreto:

- Con líneas de subrayado de diferentes colores se destacaron las unidades de discurso asociadas a las ideas más recurrentes en las respuestas para cada pregunta,

así como otras unidades de discurso asociadas a las ideas secundarias desprendidas de algunos de los casos.

-Con formas de cuadrado se destacaron aquellas palabras o expresiones clave que daban pistas sobre la interpretación de dichas ideas, o que estaban relacionadas con connotaciones interesantes para una interpretación subjetiva más detallada de las respuestas.

Finalmente los datos se han analizado de formas diferentes según su naturaleza:

Con respecto a los datos cuantitativos, ya que el objetivo del estudio no era el de comprobar una hipótesis, se ha realizado una exploración estadística descriptiva de los datos. Por el carácter de la muestra y los objetivos del estudio, hemos analizado los ítems cuantitativos de la siguiente forma:

-De los ítems de escala de intervalo, se han calculado dos valores de centralización (la media y la mediana) y uno de dispersión (la desviación estándar).

-De los ítems de escala nominal, se han calculado los porcentajes.

Con respecto a los datos cualitativos, se han destacado en primer lugar los patrones más frecuentes y recurrentes entre el conjunto de respuestas de los participantes a cada pregunta. Pero también respuestas de casos particulares que se consideran relevantes en relación a los patrones principales.

Para la presentación final del análisis de los datos en el apartado que viene a continuación, se presentan:

-las tablas con los valores estadísticos calculados para los ítems cerrados de intervalo.

-las tablas con los porcentajes para las respuestas *Sí* y *No* en el caso de este tipo de ítems cerrados.

-los gráficos con la distribución de los porcentajes en el caso de los ítems de respuesta múltiple.

-las tablas con el conjunto de respuestas de los participantes a cada pregunta de respuesta abierta, y destacados en negrita los códigos empleados (tanto las unidades que han sido subrayadas como las que han sido introducidas en una forma de cuadrado).

#### **5.4. Incidencias ocurridas de la secuencia de telecolaboración**

La negociación y la planificación de la secuencia de telecolaboración se inició con las profesoras de los grupos correspondientes con unos dos meses de antelación a la realización prevista de la secuencia. Entre las profesoras de ambas universidades fueron acordados, mediante un intercambio intensivo de correo electrónico y reuniones presenciales y via *Skype* a lo largo de estos dos meses, una serie de detalles y cambios de contenido de la secuencia inicial más adecuados en relación a los determinados grupos según las profesoras tutoras de cada grupo. Es decir, la secuencia pasó por varios estadios antes de tomar la forma exacta en la que se realizó. También fueron planificadas y acordadas las fechas de desarrollo de las tareas conjuntas y no conjuntas, de una forma muy concreta y estrictamente relacionada con las necesidades de la secuencia (tareas síncronas y tareas asíncronas) y viceversa. En esta planificación de fechas también se acordó en función de las posibilidades comunes de acceso de los alumnos de ambos grupos a las aulas de informática de sus respectivas universidades. En estas sesiones de acuerdo, se hicieron además comprobaciones técnicas previas de sonido y de conexión de las aulas de informática en ambas universidades (muy exhaustivamente además en el caso de la Universidad de Groningen).

No obstante, y desgraciadamente, nos enfrentamos finalmente a una serie de problemas institucionales directamente relacionados con el calendario académico y los horarios de las aulas (en concreto con el de la universidad italiana) y que no habían podido ser previstos por las profesoras. Estos factores incidieron negativamente en nuestra planificación de fechas y generaron una serie de modificaciones en la planificación del tiempo que habíamos previsto inicialmente, y que intentamos solventar de la mejor forma posible para que no afectara negativamente a la secuencia.

Aun así, hay que destacar además que, por parte de la Universidad de Padua, finalmente participaron y asistieron a la secuencia un número menor de alumnos al número que inicialmente la profesora de Padua había registrado (los alumnos italianos se apuntaron voluntariamente y con antelación). A esto se añade que aunque habíamos acordado una hora fija para realizar la tarea síncrona, el grupo italiano se incorporó con casi media hora de retraso y con muchos problemas de organización técnica que incidieron en la gestión del tiempo y en la organización de la tarea. Aun así, en todo momento los estudiantes italianos tuvieron disponibilidad de cámara *web* y micrófono y auriculares en funcionamiento, de la misma forma que los holandeses.

Las profesoras de Groningen intentamos hacer frente a este problema redistribuyendo a los alumnos en el aula: un alumno italiano habló con dos estudiantes de Groningen, uno después de otro.

Por su parte, también hubo incidencias en la realización de la tarea asíncrona: los alumnos italianos no escribieron el texto ni lo configuraron según la fecha prevista para que pudiera realizarse la evaluación colaborativa con la Universidad de Groningen, por estos motivos de tiempo y de calendario académico anteriormente citados. Por esta razón, tuvimos que modificar la instrucción y pedir a nuestros alumnos que hicieran sólo una autoevaluación del texto y no una coevaluación (ya que no era posible).

## 6.1. EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

### 6.1. *Background*: Contactos interculturales, experiencia lingüística previa y familiaridad con las herramientas digitales utilizadas en la propuesta

Los estudiantes del grupo tienen un contacto bastante grande con personas de otras culturas, tanto fuera como dentro de la universidad. Los porcentajes además, como se puede observar, son algo similares en ambos ámbitos, aunque ligeramente mayor fuera del ámbito universitario.

Por su parte, cabe destacar que la frecuencia con la que nuestros estudiantes experimentan estos contactos es bastante variable. El porcentaje más alto lo tienen los contactos con frecuencia mensual, seguido del tanto por ciento de contacto con frecuencia de una vez cada dos semanas.

	Porcentaje Si	Porcentaje No
1. ¿Tienes contacto habitualmente con personas de otras culturas fuera de la universidad?	68,75%	31,25%
5. ¿Tienes contacto con personas de otras culturas en la universidad?	62,50%	37,50%

Tabla 2: Contactos interculturales fuera y dentro de la universidad

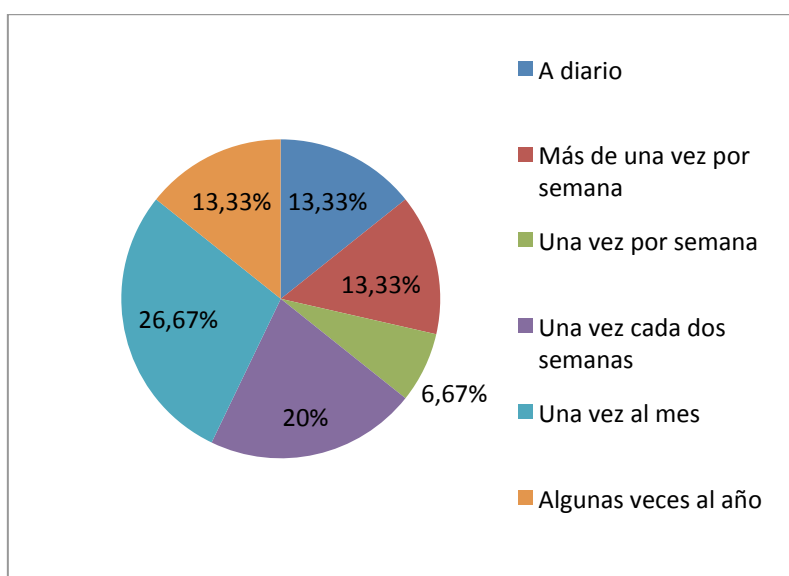


Figura 4: Frecuencia de los contactos interculturales

Fuera del ámbito universitario, la diversidad cultural de estos contactos llama bastante la atención: La mayoría de las personas con las que nuestros alumnos tienen estos contactos proceden de Inglaterra y Alemania, y también, aunque en menor medida de Francia y Canadá. Pero cabe destacar también que, aunque los países mayoritarios de procedencia pertenecen a la Unión Europea, hay una importante presencia de contactos con personas procedentes de fuera de la Unión Europea, y de países como China, Ghana, Zambia la India o incluso Egipto. Por lo que respecta al ámbito hispanohablante, es algo también bastante curioso que nuestros estudiantes solo tengan contacto con personas procedentes de países hispanoamericanos (y no con personas procedentes de España). El número de personas con las que tienen estos contactos parece también bastante variable, aunque lo habitual es que sea o bien un contacto con un número limitado de personas (unas tres personas) o bien un contacto que supera las diez.

La lengua utilizada mayoritariamente en los contactos interculturales es el inglés, aunque también es bastante notable el uso del francés y el alemán, que son las lenguas extranjeras tradicionales de aprendizaje en la escuela secundaria holandesa. Llama también el hecho de que la lengua local (el holandés) no es muy utilizada para entablar estas relaciones. El uso del español está también muy limitado en estas experiencias: los estudiantes no tienen demasiados contactos con personas del mundo hispano, y cuando los tienen, suelen hablar inglés. El uso del inglés como lengua franca está muy generalizado en estos contactos, pero también lo está el hecho de utilizar otras lenguas extranjeras (como francés y alemán) para afrontar dichas situaciones comunicativas en las que dichas lenguas parece ser la lengua del país de origen del interlocutor. Exceptuando uno de los casos, en los que parece observarse un uso del francés como *lingua franca* (P07), el uso de lenguas francas se restringe, como ya hemos dicho, al inglés.



<p>2. En caso afirmativo, ¿Cuántas personas son? (Di un número aproximado) ¿De qué país/países proviene(n)?</p> <p><b>P03</b> [3]  <b>P05</b> [50 personas. La mayoría es de los Estados Unidos, <b>Canadá</b>, Austria y <b>Alemania</b>. Además tengo contacto con gente de Gran Bretaña, <b>Chile</b>, <b>Argentina</b>, Grecia, Bélgica, Francia, Portugal, Eslovenia, Suiza y Serbia, regularmente]  <b>P06</b> [Unas <b>15</b> personas, todas son de países diferentes (<b>Argentina</b>, <b>Inglaterra</b>, Australia)]  <b>P07</b> [Son entre 5 y 10 personas. Son de Suiza, Italia, Islandia, Noruega y <b>Canadá</b>]  <b>P08</b> [Sobre todo de <b>Francia</b>, <b>Inglaterra</b> y <b>Alemania</b>]  <b>P10</b> [Una de <b>Francia</b>, una de <b>China</b>, Una de <b>México</b>, una de <b>Inglaterra</b>]  <b>P11</b> [1 chico de <b>Inglaterra</b>, 1 de Suecia y mi familia de Croacia]  <b>P13</b> [3]  <b>P14</b> [3 de Eslovaquia, <b>Canadá</b> y Suecia]  <b>P15</b> [Más o menos <b>20</b> personas con las que tengo habitualmente contacto. Viví medio año en <b>Ghana</b>, y allí conocí a gente con la que mantengo el contacto: Unos “ghanianos”, unos kenianos y unos canadienses. Por lo demás tengo un amigo de Escocia, y conozco a sus amigos: son sobre todo escoceses y gente de <b>Zambia</b>. Tengo un compañero de casa de la <b>India</b> y otro de <b>Alemania</b>. Además tengo otros amigos internacionales, sobre todo de otros países europeos]  <b>P16</b> [Tengo unos <b>10</b> amigos que viven en Suecia y en <b>Inglaterra</b>. La mayoría de ellos es sueca, y luego tengo un buen amigo de <b>Egipto</b>. Yo personalmente tengo doble nacionalidad, así que comparo siempre las culturas]</p>
<p>3. ¿Qué lenguas utilizas para comunicarte con ellas?</p> <p><b>P03</b> [Inglés]  <b>P05</b> [Inglés y alemán sobre todo, a veces holandés o francés]  <b>P06</b> [Español e inglés]  <b>P07</b> [Inglés y francés]  <b>P08</b> [Sobre todo en inglés, pero muchas veces también en francés y alemán]  <b>P10</b> [1 Francés/ 2 inglés, /3 inglés/4 español e inglés]  <b>P11</b> [Inglés y croata]  <b>P13</b> [Inglés]  <b>P14</b> [inglés]  <b>P15</b> [Inglés]  <b>P16</b> [Inglés, sueco y holandés]</p>

Tabla 3: Diversidad cultural y lenguas utilizadas en los contactos interculturales fuera de la universidad

Si pasamos a analizar cómo son estos contactos dentro de la universidad, notaremos en primer lugar que la diversidad cultural es curiosamente mucho más reducida que fuera de ella, tanto desde el punto de vista del número de personas como desde la perspectiva de los países de procedencia. Hay un contacto mayoritario con personas de Alemania y con personas de fuera de la zona europea. Lo más curioso es que el uso del inglés como *lingua franca* es casi exclusivo, y no hay ningún caso de uso de otras lenguas extranjeras en las experiencias interculturales en este ámbito. Cabe comentar al respecto el caso del Participante 8: Aunque fuera de la universidad afirma que habla a veces alemán

con gente alemana, cuando tiene contacto con personas alemanas dentro de la universidad lo hace en inglés.

5. En caso afirmativo, ¿Cuántas personas son? (Di un número aproximado). ¿De qué país provienen estas personas?
P01 [5 personas de <b>Alemania</b> ] P02 [Unos 5, uno que conozco de las clases pero no mucho, <b>alemanes</b> , un español perdido etc.] P03 [2] P04 [No mucho, con un par de <b>alemanes</b> y Aza, una chica de Sudáfrica] P06 [Unas 5 personas, muchos <b>alemanes</b> y japoneses] P08 [Como estudio "International Business y Management", hay muchas personas de muchos diferentes sitios del mundo. Estoy en seminarios con <b>alemanes</b> , chinos, <b>latinoamericanos</b> .. son de todas partes] P12 [Inglaterra, <b>Canadá</b> y <b>Francia</b> .] P13 [6] P14 [Suecia] P15 [Más o menos cinco: <b>Alemania</b> , <b>España</b> y Lituania]
6. ¿Qué lenguas utilizas para comunicarte con ellas?
P01 [Inglés] P02 [Inglés] P04 [Inglés y holandés] P06 [Inglés] P08 [Inglés] P12 [Inglés] P13 [Inglés y holandés] P14 [Inglés] P15 [Inglés]

Tabla 4: Diversidad cultural y lenguas utilizadas en los contactos interculturales dentro de la universidad

Con respecto a la experiencia de aprendizaje previa con el español, observamos que es muy escasa, no es superior a un año y tampoco parece estar relacionada con la enseñanza primaria o secundaria. Los alumnos están sorprendentemente muy familiarizados con herramientas de videoconferencia, y en concreto con *Skype*, que es la única herramienta que han citado cuando se les ha preguntado cuáles eran las que utilizaban. No obstante, ninguno de nuestros estudiantes había utilizado previamente ningún entorno web de evaluación colaborativa como *Cefcult* o *Webcef*.

	Porcentaje Sí	Porcentaje No
8. Habías estudiado/aprendido español antes de empezar la universidad?	18,75%	81,25%
10. ¿Utilizas aplicaciones de videoconferencia o audioconferencia como Skype o semejantes a Skype para comunicarte con compañeros, familiares o amigos?	81,25%	18,75%
12. ¿Has utilizado alguna vez herramientas de evaluación colaborativa como WEBCEF o CEFcult?	0%	100%
7. En caso afirmativo, ¿durante cuánto tiempo aprendiste español antes de la universidad?		
P06 [Sobre unos ocho meses]		
P07 [3 semanas en una escuela de idiomas en Valencia]		

Tabla 5: Experiencia lingüística previa y familiaridad previa con las herramientas lingüísticas utilizadas

## 6.2. Relación de la secuencia de telecolaboración con el curso de español y el grado en IRIO

Como se puede observar en la tabla 6, los alumnos perciben de manera diferente la relación que tiene la propuesta con respecto al curso de español y la relación que tiene con respecto a sus estudios de grado. La media en el primer caso es ligeramente superior al valor medio de la escala, mientras que en el segundo caso este valor está ligeramente por debajo de dicho valor medio de la escala. Cabe destacar que la desviación típica en ambos casos (como ocurrirá también en muchos de los ítems) es muy alta (superior a 1), lo que indica que hay diferencias bastante extremas de percepción dentro del propio grupo. Las percepciones con respecto a la relevancia que la propuesta ha tenido en su curso y en su estudio están muy centralizadas en los extremos, aunque también cabe destacar que el valor de la mediana es menor en el segundo caso que en el primero: la propuesta es percibida como algo más relevante con respecto al curso de español que con respecto a los estudios en general.

	Media	Mediana	Desviación típica
<p>14. ¿Consideras que el proyecto de telecolaboración ha sido una experiencia relevante en relación a tu curso de español?</p> <p>1      2      3      4      5</p> <p>Nada relevante      Muy relevante</p>	3,44	4	1,32
<p>16. ¿Consideras que el proyecto de telecolaboración ha sido una experiencia relevante en relación a tu bachelor/estudio de grado?</p> <p>1      2      3      4      5</p> <p>Nada relevante      Muy relevante</p>	2,50	2	1,22
<p>28. ¿Ha sido interesante/enriquecedor para ti poder comunicarte en español con un estudiante de otra cultura?</p> <p>1      2      3      4      5</p> <p>Nada enriquecedor      Muy enriquecedor</p>	3,94	4	0,83

Tabla 6: Relación de la propuesta con el curso de español y el grado

De entre las aportaciones que los alumnos han destacado que la propuesta ha supuesto al curso de español, destaca mayoritariamente su relevancia a la hora de desarrollar la

práctica oral exclusivamente en español, ya que no era posible utilizar otras lenguas como el holandés o el inglés. También destaca la idea de desarrollar dicha práctica oral de una forma más intensiva que la habitual en el aula, lo que asocian a algo positivo.

La experiencia ofrece además la posibilidad de interactuar con alguien real, frente a desarrollar dicha práctica oral mediante el monólogo y frente a una cámara web. (Participante 3).

Un caso interesante es el del Participante 7, que ha percibido la experiencia como una ocasión para “medirse”: llama la atención esta visión de la propuesta como una forma de evaluar o de concienciarse en qué estado se encuentra tu proceso de aprendizaje en relación a otros aprendientes que no son ni españoles ni holandeses, dándote una perspectiva de tu proceso diferente a la habitual.

La experiencia suele ser también percibida como algo “divertido”, placentero, que “da gusto”. Pero llama mucho la atención el hecho de que en algunos casos aparezcan términos como “defenderse”, “superar una barrera” o “atreverse” a la hora de describir lo que les ha aportado la experiencia, lo que parece indicar que hay un componente afectivo bastante fuerte en relación a interactuar oralmente en la lengua objeto de aprendizaje, con el que no contábamos en un principio.

En los casos en los que la experiencia no ha aportado nada a los estudiantes, se aducen las razones de la organización y el hecho de esperar demasiado, así como la organización referente al otro grupo. En estos casos, se destaca que “estudiar español” o la “clase de gramática” aporta más.

15. ¿Por qué? ¿Qué crees que ha aportado la experiencia de telecolaboración a tu curso de español?

**P01** [La idea en teoría es buena pero en la práctica no funciona bien]

**P02** [Porque al final te ves obligado de manera **divertida** a hablar en español con gente que no conoces. **No hay otro idioma que puedes utilizar** (sí, el inglés, pero los italianos no son tan buenos hablando inglés)]

**P03** [Creo que ha sido absolutamente una experiencia buena e instructiva, lo que pasa es que no podía encontrar a mi compañero en Skype y por eso las cosas iban más lento. Sí creo que ha aportado a mi español **porque estás hablando con alguien**, cosa que es muy instructiva. Personalmente creo que es **mejor hablar así que con webcam para grabar un video** ]

**P04** [De esta manera utilizas la lengua en la **práctica**. Al final lo que quieres es saber **defenderte** en España, y si no **practicas** nunca no puedes]

**P05** [De ninguna manera. El cambiar de sistemas que muchas veces no funcionan no han aportado nada a mi español. De lo contrario hubiera tenido tiempo para **estudiar** español, en lugar de esperar una hora a que skype funcionara]

**P06** [Sí ha aportado realmente mucho por la **obligación** que tienes de hablar tú mismo y para **resolver algo** sin poder hablar en holandés o inglés]

**P07** [El hablar con estudiantes en una lengua extranjera te obliga a comunicarte en la lengua extranjera. Es una **barrera** que tienes que superar. Además ayuda muchísimo a **medirte** con otros estudiantes que no son hispanohablantes]

**P08** [Ahora tienes que **hablar en español de una vez, te obliga hablar español en el acto**. Al principio te has preparado, pero si después no te quedan temas sobre los que hablar, tienes que formular frases tú y mantener la conversación, skype es una buena herramienta para hacer esto. **En la clase no tienes este tipo de conversaciones** en español y eso pasa porque cuando el profesor está hablando con otro grupo, y no sabes de lo que tienes que hablar **cambias a holandés**. Entonces este proyecto nos ayuda a **mejorar** nuestro español y a **atrevernos a hablar**]

**P09** [No, ha sido una conversación muy corta, si lo hiciéramos muy menudo y la cosa estuviera mejor **organizada**, sí me hubiera aportado más]

**P10** [La cosa se desarrolló difícilmente, yo tenía la sensación de que los otros no estaban al tanto de lo que tenían que hacer. Yo he tenido que hablar con un italiano más tarde, porque mi compañero no estaba. No quedaba claro lo que iba a pasar exactamente]

**P11** [De esta manera aprendes de manera más **efectiva** y te **lo pasas mejor y da más gusto estudiar una lengua**. Aparte, de esta manera **usas la lengua muchísimas veces más que en la clase**]

**P12** [Hablar con gente que no habla tu lengua es más fácil, es más fácil seguir hablando en español. Si **las personas con las que hablas hablan inglés y holandés cambias fácilmente a estas lenguas**. Ahora **te ves obligada** a hablar español incluso **cuando la otra persona no te entiende**]

**P13** [A la hora de usar la lengua tres horas intensivamente, aprendes mucho. Si es en una conversación con un compañero de clase, son cosas pequeñas, pero no por eso menos importantes. Cuando hablas con un estudiante de otra cultura, **no tienes más remedio** que hablar español. Así **aprendes mucho más que cuando estás hablando en clase de español con un compañero holandés**]

**P14** [Usas el español en la práctica y te ves obligado a **hablar más durante más tiempo** que normalmente, y tienes que mantener una conversación, seguir hablando]

**P15** [Esta es una buena manera para practicar la destreza oral y la comprensión auditiva, porque **no tienes otra opción que hablar**: funciona **mejor que cuando hablas con compañeros de clase**.

**P16** [Si la cosa hubiera salido tal y como yo creo que era la intención, me hubiera aportado mucho más. Los problemas técnicos, la calidad del sonido era muy mala y el tener que esperar tanto fue una pena. Yo creo que puede ser un proyecto que tiene mucho valor, pero según yo es difícil coordinarlo. Si hubiéramos empezado antes, hubiera sido más práctico. Ha costado un “poco demasiado” de tiempo. A lo mejor si tuviéramos más horas de clase.. pero no sé si es posible porque solo tenemos un Minor. Con solo una clase a la semana y al final del semestre creo que es mejor una **clase tradicional con gramática, sería más importante**]

Tabla 7: Aportaciones de la propuesta al curso de español

Con respecto a la relevancia de la experiencia con respecto al *Bachelor* que estudian, los estudiantes no perciben dicha relación. Es más, uno de los aspectos que valoran de la experiencia es que no se relaciona directamente con el contenido habitual de sus estudios o sus clases. La relación parece asociarse en términos de contenido o de temática.

En los casos en los que sí que se percibe que la secuencia les aporta algo en el contexto del grado, dicha aportación se percibe más con la posibilidad de aprender

“cosas” en otras culturas, o el hecho de haber practicado con *Skype*, aspectos que destacan que en el futuro pueden ser positivos en su profesión. También se hace referencia al español como “lengua importante” y a la aportación de la experiencia con vistas a “tener una profesión en el extranjero”.

Se destaca finalmente el hecho de que fuese una sola experiencia a lo largo del curso y no fuese de carácter continuo hace que no les haya planteado una aportación con respecto a su *Bachelor*.

<p>17. ¿Por qué? ¿Qué crees que ha aportado la experiencia de telecolaboración a tu estudio general/bachelor?</p> <p><b>P02</b> [Hablar con gente que habla otra lengua, <b>superar el miedo</b>]  <b>P03</b> [No tendrá mucha influencia en mi estudio de bachelor ]  <b>P04</b> [Divertido, instructivo y algo nuevo. Y así sabes en qué nivel estás, porque usas la lengua en la práctica]  <b>P05</b> [Aquí también una aportación negativa. La universidad tiene muy mala fama fuera de Europa si quieres utilizar sistemas que no funcionan y cambios continuos no mejoras esta imagen. Por esta razón el estudio de bachelor será valorado peor y será aún más difícil una profesión más internacional]  <b>P06</b> [<b>Para mis estudios no</b>, pero para mi, como futuro estudiante de español sí]  [Era sobre todo <b>divertido</b> hablar estudiantes de otro país y <b>sin tener que hablar sobre cosas relacionadas con los estudios</b>]  <b>P07</b> [Medirte con otros. Y tener una <b>conversación agradable</b>]  <b>P08</b> [Mi bachelor no tiene nada que ver sobre “hablar de vaquitas y carneros”-(En holandés: “hablar de temas de la vida cotidiana”). Pero por otro lado es <b>bueno aprender cosas en otras culturas: más tarde te puede ayudar en tu profesión</b>. Además, gracias a este intercambio has mejorado tu español y <b>te has atrevido a hablar</b>]  <b>P10</b> [Solo cuando una cosa así está montado bien, <b>cuando lo puedes hacer cada semana, tiene sentido. No tiene sentido hacerlo solo una vez y después ya no</b>]  <b>P11</b> [No sé por qué esto podría haber aportado mucho a mi grado de bachelor, pero quizá <b>porque los estudiantes de IBIO queremos trabajar en el extranjero</b>]  <b>P12</b> [Aprendes a hablar español de verdad sin tener la posibilidad de cambiar a otra lengua]  <b>P13</b> [A lo mejor para el futuro, cuando tenga que <b>hacer ciertas tareas a través de Skype</b>]  <b>P14</b> [<b>El español en sí es una lengua importante y por esta razón es de interés para mi grado de bachelor</b>. Aprender a hablar lo aprendes, entre otras cosas, mediante un proyecto como éste]  <b>P15</b> [Era una <b>experiencia enriquecedora pero solo fue media horita, y por eso no muy relevante para el grado de bachelor en su totalidad</b>]  <b>P16</b> [No creo que utilice el español más para mis estudios, o más tarde cuando haga el máster. Pero entonces esto es una cosa personal!]</p>
---

Tabla 8: Aportaciones de la propuesta al grado de IRIO

### 6.3. Modelo de telecolaboración (Español como lingua franca)

El grado de dificultad experimentado por los estudiantes a la hora de comunicarse con su compañero de intercambio como se puede observar también está muy cercano al valor medio de la escala. Hay cierta homogeneidad, si observamos que la mediana y la media están a un valor semejante.

Hay referencias constantes a que los compañeros de intercambio tenían un nivel de competencia mayor al de ellos, a veces relacionado con el hecho de que el español es el contenido central de su estudio de grado, o a veces con el hecho de la “cercanía” lingüística del italiano con respecto al español.

Pero en cualquier caso, esta cuestión se ve como algo que puede plantear tanto una facilidad como una dificultad a la vez. Es muy destacable que el hecho de que los italianos tengan (según ellos) una competencia mayor, es algo que les hace sentir inseguros o que experimenten como algo “intimidante”. Esto subraya el componente afectivo que ya había aparecido anteriormente con respecto a la interacción oral en la lengua de aprendizaje.

Cuestiones como la interferencia del italiano en el español que habla el compañero de italiano, los fallos de la conexión y de la calidad del sonido y el hecho de no disponer del *input* de vídeo de los italianos (que no utilizaron, a pesar de tener disponibilidad del mismo) son las razones más aducidas de la dificultad del intercambio. Por su parte, cuestiones como el hecho de tener claros en todo momento cuáles eran los temas de los que tenían que hablar o establecer una buena relación con el compañero de intercambio son aspectos que hacen que el intercambio sea fácil y llevadero para los estudiantes. Es interesante que la improvisación sea percibida por los alumnos como algo “problemático”.





los problemas de comunicación en un porcentaje igual de alto. Estas estrategias siempre resuelven los problemas de comunicación

La mayoría de los problemas son tanto lingüísticos como técnicos (los porcentajes son semejantes), pero cabe subrayar que el porcentaje es mucho mayor en la destreza productiva que en la receptiva.

Entre los problemas descritos por los alumnos, se vuelve a resaltar el problema del sonido y la conexión, así como la falta del vídeo de los italianos. La interferencia del italiano en el español hablado por el compañero también vuelve a aparecer, así como el problema de la velocidad en su ritmo de habla.

Obsérvese además que uno de los problemas de comunicación que se describen es que el compañero de intercambio habla mucho, y era difícil para ellos tener turnos de habla de la misma longitud, lo que les obligaba a escuchar más que hablar.

Las estrategias de resolución de problemas de comunicación más utilizadas son el uso de aplicaciones en línea fuera del programa *Skype* y recurrir al inglés u otras lenguas para resolver dichos problemas. En un porcentaje menor (aunque parecido al de las demás estrategias) está utilizar las facilidades de *Skype* (como la integración del chat escrito).

	Porcentaje Sí	Porcentaje No
22. ¿Has tenido algún problema de comunicación con tu compañero?	87,50%	12,50%
25. Si has tenido problemas de comunicación, ¿has utilizado estrategias para resolver estos problemas?	80%	13,33%
27. ¿Estas estrategias han resuelto el problema de comunicación?	80%	0%

Tabla 11: Problemas de comunicación y utilización de estrategias para resolver los problemas

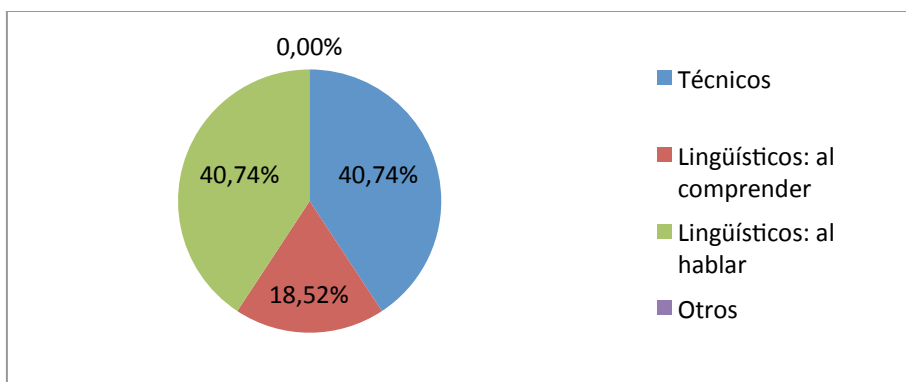


Figura 5: Tipo de problemas de comunicación

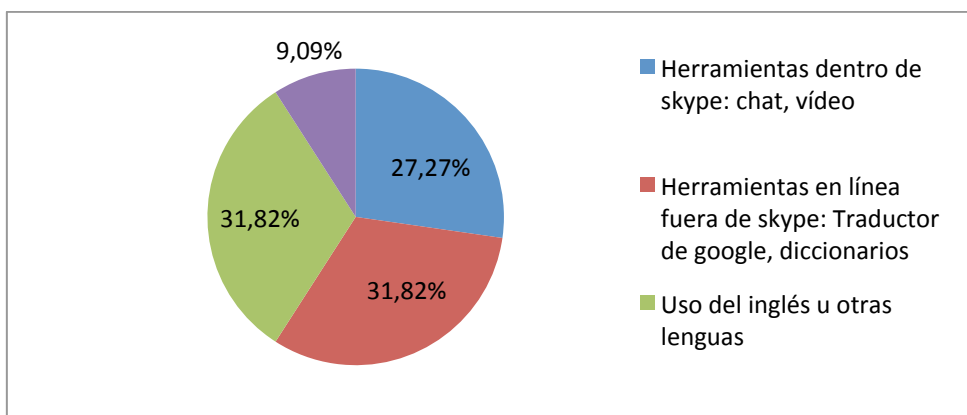


Figura 6: Tipo de estrategias utilizadas para resolver los problemas de comunicación

<i>26bis. Otras estrategias de resolución de problemas de comunicación</i>
<b>P04</b> [Preguntarlo a la chica de al lado si no lo sabía]
<b>P11</b> [No, un poco, su inglés no era muy bueno. <b>El chat en combinación con páginas de traducción</b> funcionó mejor]
<b>P13</b> [También he utilizado el chat. Es muy útil, <b>porque hablando por chat tienes el tiempo para pensar sobre el significado de palabras y frases</b> ]
<b>P13</b> [De vez en cuando sí, <b>pero preguntándole más a ella, conseguía el significado de palabras que no conocía, con la ayuda de ella</b> ]

Tabla 12: Otro tipo de estrategias de resolución de problemas de comunicación

<i>24. Explica brevemente cuál/cuáles ha/han sido estos problemas en particular, qué es lo que ha ocurrido</i>
<b>P01</b> [La comunicación se cortó]
<b>P02</b> [Si no te salía una palabra, <b>podías buscarla rápidamente</b> ]
<b>P03</b> [Al principio no conseguí hablar con mi compañero porque la comunicación no era posible y había un avería técnica. <b>A veces no la entendí muy bien porque hablaba muy rápido</b> pero en general fue una conversación buena]
<b>P04</b> [La <b>webcam del compañero no funcionó</b> ] [Entiendo casi todo pero a veces no. A veces no sabía ciertas palabras. Al final sí entendí la mayor parte]
<b>P05</b> [A veces no había sonido y a veces hablaba medio italiano]
<b>P06</b> [No sabía la palabra para 'pavo']
<b>P07</b> [Su <b>micrófono solo funcionaba por la mitad, por eso solo podía oír frases incompletas</b> . Más tarde esto mejoró] [Hablar con fluidez sigue siendo complicado]
<b>P08</b> [Tenía la impresión de que <b>el programa no funcionaba del todo</b> . A veces como ya he dicho aquí arriba, creo que a ella de vez en cuando las palabras le salían más rápido, más

fácilmente que a mí, <b>y a veces hablaba muy rápido, con acento italiano</b> , lo que me causaba que no podía entender lo que decía]
<b>P09</b> [No la podía oír muy bien y ya no tenía mucho tiempo porque mi compañero no estaba, por eso yo tuve que esperar hasta que otra persona hubiera terminado de hablar y yo después, me tocaba a mí o yo podía hablar con el compañero]
<b>P10</b> [A veces no había mucha conexión. A veces no la entendía porque hablaba muy rápido]
<b>P11</b> [ <b>Me costó mantener hablar tanto como él. Él hablaba mucho, mientras que yo escuchaba</b> ]
<b>P13</b> [Cuando mi compañera empezaba a hablar muy rápido. <b>Entonces era difícil seguir la conversación, al pedirle que hablara más lentamente, la cosa se mejoró</b> ]
<b>P14</b> [No entendía cada pregunta que me hacía el compañero, así que le pedí que repitiera lo que decía y yo no siempre podía expresarme adecuadamente, porque no tenía las palabras]
<b>P15</b> [Tardaba mucho antes de que pudiera empezar a hablar por skype, pero no sé si era un problema técnico, o si los italianos se conectaron mucho más tarde. Había varios momentos que yo no podía encontrar las palabras que buscaba, <b>y a veces no nos entendíamos, pero estas cosas sí conseguimos solucionarlas</b> ]
<b>P16</b> [El sonido se iba cada vez]

Tabla 13: Explicación breve de los problemas ocurridos

Lo alumnos intervienen a pesar de ese “miedo” que reflejan sus palabras, y tienen un papel activo en la construcción de la conversación y en la negociación de los significados. Piden al interlocutor que hable más lento y que repita lo que no han acabado de entender, consiguiendo solucionar así los problemas que se les plantean, además aprenden palabras que no conocen. En todos los casos se habla de no encontrar “palabras” (no hacen referencia a unidades de discurso más amplias).

Como se puede observar abajo, un porcentaje muy alto de los estudiantes percibe que comunicarse con un hablante no nativo tiene ventajas con respecto a hacerlo con un hablante nativo. A su vez, el porcentaje que percibe que esto tiene inconvenientes es muy pequeño.

	Porcentaje Sí	Porcentaje No
29. Crees que comunicarse con una persona de otra cultura que está aprendiendo español como tú tiene ventajas con respecto a comunicarse con un hablante nativo de español?	75%	25%
31. Crees que comunicarse con una persona de otra cultura que está aprendiendo español como tú tiene inconvenientes con respecto a comunicarse con un hablante nativo de español?	31,25%	62,50%

Tabla 14: Ventajas e inconvenientes de comunicarse con un hablante no nativo con respecto a un hablante nativo

Para los estudiantes la ventaja mayoritaria de hablar con un no nativo está en el ritmo de habla y en la complejidad lingüística del input. Con un nativo, el ritmo y la complejidad son más comprensibles para ellos, destacando además el hecho de que es algo “necesario”, ya que en caso contrario no entienden nada y la tarea no es de utilidad.

Algo muy interesante que se desprende de sus palabras es que interactuar con un no nativo de la lengua que están aprendiendo, el español, genera un aprendizaje mutuo entre ambos, y una concienciación mutua de los errores que cometen. Influye el hecho de que la comunicación aporte algo a ambos por igual, haciendo contrastar el hecho de que el hispanohablante no tiene el mismo interés en la comunicación, y eso incide en ella. Cabe destacar de nuevo el componente afectivo: El hecho de comunicarse con un no nativo les hace sentir más seguros, “no les da tanto miedo”.

<p>30. <i>¿Cuáles son?(Ventajas de comunicarse con un no nativo)</i></p> <p><b>P02</b> [Un hispanohablante <b>puede cansarse y puede que por eso esté menos interesado</b>].</p> <p><b>P03</b> [No importa tanto mientras que no sea hispanohablante]</p> <p><b>P04</b> [<b>Sí, porque los españoles hablan muy rápido. Este ritmo de hablar era perfectamente bueno y comprensible. Se trata de aprender algo de ello, si todo el tiempo no entiendes nada de lo que el otro dice, no puedes reaccionar y no te sirve de nada la tarea</b>]</p> <p><b>P07</b> [Creo que hablar con <b>españoles es mejor, porque ellos te pueden ayudar a mejorar las frases. Tienen un vocabulario más grande, de tal manera que son capaces de explicar cosas de diferentes maneras y utilizando más palabras.</b>]</p> <p><b>P08</b> [Si hablas con un hispanohablante, hablará sin errores y muy rápido. Si hablas con una persona de tu nivel, <b>puedes mejorarte mutuamente, los dos nos damos cuenta de los errores y los dos entendemos palabras bastante sencillas y los dos hablamos menos rápido</b>]</p> <p><b>P09</b> [Esta persona probablemente <b>no habla tan rápido como un hispanohablante</b>]</p> <p><b>P11</b> [Porque <b>da menos miedo</b>]</p> <p><b>P12</b> [Sí, ya que ellos tampoco dominan la lengua muy bien, y <b>hablan de manera menos complicada, y hablan más lento que los españoles</b>]</p> <p><b>P14</b> [El compañero <b>no habla tan rápido</b> como un nativo]</p> <p><b>P15</b> [Probablemente hablan <b>menos rápido, y de forma menos complicada</b> que los españoles, <b>y aparte también les aporta algo a ellos</b>, porque practican el español también.]</p> <p><b>P16</b> [En primer lugar, porque ves las cosas desde otra perspectiva, y en segundo lugar, me da la sensación que <b>tiene sentido hablar con alguien que también está aprendiendo español. A lo mejor incluso al mismo nivel. Yo pensaba que estos estudiantes tenían un nivel más alto que nosotros</b>]</p>
--

Tabla 15: Ventajas de comunicarse con un hablante no nativo frente a un hablante nativo

Con respecto a los inconvenientes que encuentran, los más destacable es la cuestión de la corrección y la inseguridad con respecto a adquirir errores o “malos comportamientos lingüísticos”. Los estudiantes se sienten más seguros pensando que el español siempre va a hablar correctamente y que además les va a corregir en el caso de que se equivoquen.

<p>32. <i>¿Cuáles son?(Inconvenientes de comunicarse con un no nativo)</i></p> <p><b>P05</b> [Los españoles conocen las costumbres mejor y <b>me pueden entender mejor a mi si tengo errores o me equivoco</b>]</p> <p><b>P06</b> [Es más fácil hablar con un hispanohablante <b>porque así estás seguro de que escuchas y aprendes todo correctamente</b>]</p> <p><b>P08</b> [Puedes <b>copiar los errores del otro sin darte cuenta. Un nativo podría corregirte</b>]</p>
---

- P11** [Hay una desventaja también, **hablar con un hispanohablante es útil porque puede corregirte**]  
**P12** [Una desventaja puede ser que **copies errores o acentos raros**]  
**P15** [Otro **acento, menos fluidez en el español**]

Tabla 16: Inconvenientes de comunicarse con un hablante no nativo frente a un hablante nativo

### 6.3. Herramientas digitales y tareas

Tanto *Skype* como *Cefcult* parecen ser percibidas como herramientas digitales fáciles de utilizar, más *Skype* que *Cefcult* (la percepción de ese “grado de facilidad” está más generalizada entre los estudiantes del grupo).

	Media	Mediana	Desviación típica
33a. ¿Qué grado de dificultad has experimentado al utilizar las herramientas digitales de la telecolaboración? SKYPE 1      2      3      4      5 Nada difícil      Muy difícil	1,69	1,5	0,77
33b. ¿Qué grado de dificultad has experimentado al utilizar las herramientas digitales de la telecolaboración? CEFULT 1      2      3      4      5 Nada difícil      Muy difícil	2,38	2	1,05

Tabla 17: Dificultad de las herramientas de la propuesta

El grado de dificultad de las tareas, por su parte es muy semejante, y ligeramente situado por debajo del valor medio de la escala. La desviación típica en los casos de las tareas 1 y 3 es mayor que en el caso de la tarea 1, lo que también advierte de las diferencias de opinión.

Con respecto al interés de las tareas, los valores son muy similares en las tres tareas, pero muy cercanas al valor medio de la escala. El grado de interés es sin embargo mayor al de la dificultad en los tres casos.

	Media	Mediana	Desviación típica
34a. TAREA 1 ¿Qué grado de dificultad has experimentado al hacer la tarea? 1      2      3      4      5	2,56	3	1,00
34 b TAREA 1. ¿Qué grado de interés/utilidad ha tenido para ti la tarea? 1      2      3      4      5	2,81	3	1,01

36a. TAREA 2. ¿Qué grado de dificultad has experimentado al hacer la tarea ? 1    2    3    4    5	2,44	2,5	0,79
36 b TAREA 2. ¿Qué grado de interés/utilidad ha tenido para ti la tarea? 1    2    3    4    5	2,81	3	0,73
39a. TAREA 3. ¿Qué grado de dificultad has experimentado al hacer la tarea ? 1    2    3    4    5	2,50	2	1,00
39 b TAREA 3. ¿Qué grado de interés/utilidad ha tenido para ti la tarea? 1    2    3    4    5	2,75	2,5	0,97

Tabla 18: Dificultad e interés de las tareas

El tipo de dificultades al que los estudiantes se enfrentan al hacer las tareas es mayoritariamente lingüístico, frente al técnico o relacionado con el uso de las herramientas digitales.

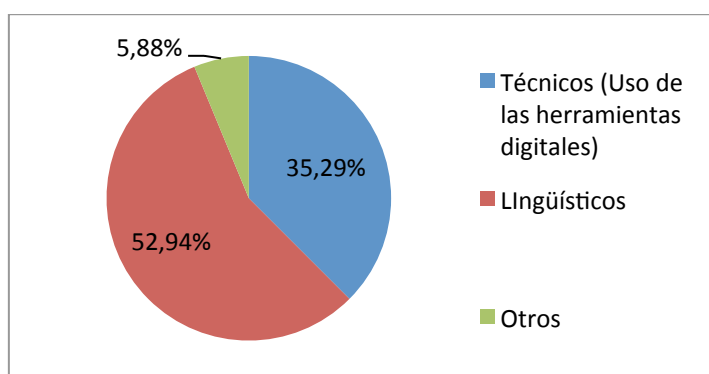


Figura 7: TAREA 1: Tipo de dificultades

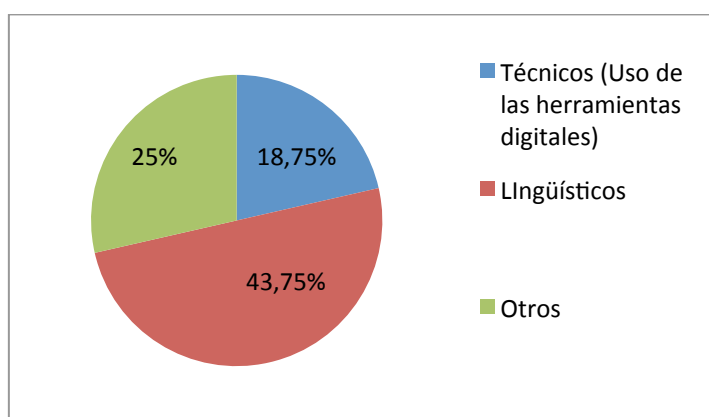


Figura 8: TAREA 2: Tipo de dificultades

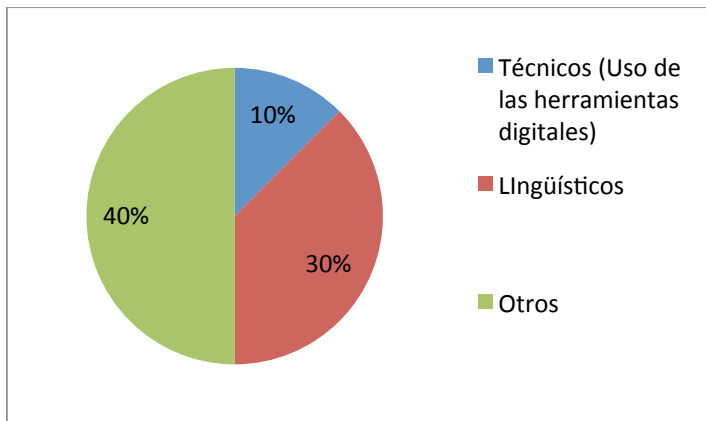


Figura 9: TAREA 3: Tipo de dificultades

De las dificultades técnicas, se resaltan de nuevo la cuestión de la conexión, la calidad del sonido o la falta de input visual como un factor que ha incidido negativamente en la realización de la tarea, y que no la ha posibilitado correctamente. También (aunque solo en un caso, y en oposición a lo que se muestra en los diagramas) se ha destacado como dificultad la combinación de varias herramientas digitales a la hora de hacer las tareas. Llama la atención igualmente que se subraye como dificultad en la realización de las tareas los problemas de comprensión de los aspectos culturales diferentes a los de la cultura de origen que entran en juego en la realización de la tarea (Participante 10).

En la Tarea 3 en concreto, es importante observar que la gran dificultad radica en que los estudiantes italianos no hayan colaborado en la evaluación de las reflexiones. Es decir, se percibe que el aspecto fundamental que da sentido a esta tarea es que se produzca esa colaboración a la hora de evaluar o de comprobar el grado de empatía con el cual se ha realizado la reflexión.

<i>35bis. Otro tipo de dificultades (Tarea 1)</i>
<b>P04</b> [No funcionaba la cámara del estudiante italiano] [A veces no me salía una palabra]
<b>P10</b> [No hago muchas cosas especiales en navidad]
<b>P12</b> [Era difícil estar conectado con tantas personas a la vez]
<i>37bis. Otro tipo de dificultades (Tarea 2)</i>
<b>P04</b> [Vocabulario, un poco]
<b>P05</b> [La combinación de todos los programas no fue adecuada]
<b>P10</b> [A veces decía cosas que yo no entendía, por ejemplo por qué ya empieza a celebrar la navidad el 23 de Diciembre]
<b>P16</b> [Debido a los problemas con el sonido, no he podido obtener mucha información, y por eso fue difícil escribir el texto]
<i>39bis. Otro tipo de dificultades (Tarea 3)</i>

<p><b>P03</b> [Yo no tengo su evaluación, <b>porque no he podido ver su evaluación</b> porque no la he podido encontrar en Cefcult]</p> <p><b>P04</b> [Ninguna]</p> <p><b>P06</b> [<b>No he visto ningún tipo de valoración en el texto</b>]</p> <p><b>P10</b> [<b>Preferíamos hablar de otras cosas</b>]</p> <p><b>P12</b> [Sin problemas]</p> <p><b>P16</b> [Yo creo que <b>aquí la idea no era mi propio texto sino el de mi compañero</b>, pero éste, desgraciadamente, no estaba en Cefcult]</p> <p><b>P16</b> [No me pareció nada difícil hacer las tareas. Por otro lado <b>no estoy convencido de la relevancia que tiene la evaluación de textos a través de la competencia intercultural para aprender español</b>. Se aprende mucho teniendo la conversación por Skype y el escribir un texto, pero como el español para estudiantes de IOIB para nosotros solo es un minor, y como no somos estudiantes de lengua y cultura, no entiendo muy bien cuál es la relevancia. Es verdad que esto puede ser una opinión mía, puesto que todas las cosas iban muy rápido y a lo mejor no lo he entendido bien.]</p>
--

Tabla 19: Otro tipo de dificultades

Observemos ahora la valoración percibida por los estudiantes entre las tareas propuestas y las tareas habituales del curso.

En relación a la tarea de interacción oral mediante *Skype*, los estudiantes consideran que aprenden más con este tipo de actividades que con las tareas de interacción con los compañeros de clase, pero no más que con las tareas en las que interactúan con el profesor (que es el tipo de tarea más valorada en el conjunto, y la que menos dispersión presenta).

Con respecto a los aspectos culturales y la expresión escrita, se considera que escribir sobre diferencias interculturales entre otras culturas es la actividad con la que más aprenden. La segunda tarea más valorada es curiosamente la de escribir sobre costumbres holandesas, sobre la tarea de escribir sobre aspectos culturales españoles.

Finalmente, la tercera tarea no tiene una valoración especial frente a las otras dos tareas de autoevaluación habituales (interacción oral y gramática y vocabulario): hay una diferencia bastante grande de ésta con respecto a las otras dos tareas, tanto desde el punto de vista de la media como desde el de la desviación típica.

40. Elige un número del 1 al 3 para cada tarea según consideras que aprendes más o menos con ella.	Media	Mediana	Desviación típica
40a Interactuando en el aula con compañeros de clase 1            2            3 (1= aprendo menos 3=aprendo más)	2,31	2	0,68
40b Interactuando en el aula con el profesor	2,69	3	0,46



1      2      3 (1= aprendo menos 3=aprendo más)			
40c Haciendo una interacción intercultural por Skype 1      2      3 (1= aprendo menos 3=aprendo más)	2,44	3	0,86

Tabla 20: Relación de las Tarea 1 de la propuesta con las tareas habituales del curso

41.Elige un número del 1 al 3 para cada tarea según consideras que aprendes más o menos con ella.	Media	Mediana	Desviación típica
41a Escribir textos en español sobre diferencias de costumbres en otras culturas con información recogida en una entrevista con una persona 1      2      3 (1= aprendo menos 3=aprendo más)	2,38	2,5	0,70
41b Escribir textos en español sobre aspectos de la cultura española, con información del manual o la red. 1      2      3 (1= aprendo menos 3=aprendo más)	2,06	2	0,66
41c Escribir textos en español sobre aspectos de tu cultura, partiendo de tu propia experiencia 1      2      3 (1= aprendo menos 3=aprendo más)	2,25	2	0,66

Tabla 21: Relación de las Tarea 2 de la propuesta con las tareas habituales del curso

42.Elige un número del 1 al 3 para cada tarea según consideras que aprendes más o menos con ella.	Media	Mediana	Desviación típica
42a Autoevaluar la competencia intercultural 1      2      3 (1= aprendo menos 3=aprendo más)	1,69	1	0,85
42b Autoevaluar la interacción oral 1      2      3 (1= aprendo menos 3=aprendo más)	2,69	3	0,46
42c Autoevaluar la gramática y el vocabulario 1      2      3 (1= aprendo menos 3=aprendo más)	2,56	3	0,50

Tabla 22: Relación de las Tarea 3 de la propuesta con las tareas habituales del curso

#### 6.4. Valoración general de la experiencia

De los aspectos positivos de la experiencia, el más generalizado es el hecho de hablar en lengua extranjera y en español, así como el hecho de ponerles en una situación no solo de comunicación sino de trabajo cognitivo: “pensar sobre otras personas y culturas”, y “pensar en español”. También destacan el hecho de que es una experiencia “real” (aunque no lo dicen explícitamente, parece que la situación de comunicación creada en el aula es percibida como “artificial”).

Otro aspecto positivo experimentado es el hecho de haberse puesto en situación de “equivocarse”, sin la presión que tienen habitualmente en el aula. Esta experiencia se percibe además como una oportunidad para usar la lengua de una forma más creativa para hacerse comprender o explicarse en situaciones de comunicación en los que han surgido obstáculos. Finalmente es muy interesante subrayar ese aspecto cooperativo o colaborativo del aprendizaje que se desprende de la experiencia, que se explica en términos de “*hands-on*” (Participante 16).

<p>18. ¿Qué aspectos positivos destacas del proyecto?</p> <p><b>P01</b>[El que <b>tienes que comunicarte en español</b> ]</p> <p><b>P02</b>[Hablar con gente que tiene otra lengua materna]</p> <p><b>P03</b> [<b>He hablado y escuchado español</b>]</p> <p><b>P04</b> [<b>Hablar la lengua de tal manera que otra gente te pueda entender. No solo practicar sino también en la realidad</b>]</p> <p><b>P05</b> [Lo positivo es <b>que he podido hablar y escuchar a otras personas sobre otra cultura</b>]</p> <p><b>P06</b> [Es algo diferente y <b>estás obligado a pensar sobre otras personas y de pensar en español</b>]</p> <p><b>P08</b> [Hablar en español]</p> <p><b>P09</b> [Es bonito y bueno tener la posibilidad de hablar con gente de tu edad en un idioma que estás aprendiendo porque te obliga a hablar español porque los italianos no hablan inglés]</p> <p><b>P10</b> [Es un proyecto divertido e instructivo si el proyecto está mejor montado. Porque no hemos <b>intercambiado información por correo electrónico y luego hablar por skype. Danos una tarea para ver una película primero, así podemos hablar de ella</b>]</p> <p><b>P11</b> [Aprendes la lengua más rápido y <b>tienes que hablar y equivocarte: en la clase tienes mucho más cuidado</b>. Además usas más palabras, cosa que es buena para el vocabulario, y <b>eres más creativo con la lengua, si no sabes expresarte bien, buscas la manera de explicarte de una forma u otra, sea como sea</b>]</p> <p><b>P12</b> [Hablas más español que en la clase, gracias al hecho que el nivel de español que habla el otro es más alto]</p> <p><b>P13</b> [Hablar con un extranjero en español te ayuda a mejorar tu español mucho]</p> <p><b>P14</b> [<b>Realmente tienes una conversación en español</b> y hablas más de cinco minutos en la lengua]</p> <p><b>P15</b> [Practicar la destreza oral]</p> <p><b>P16</b> [Es una nueva manera de aprender, lo que se dice una manera ‘<b>hands-on approach</b>’, y</p>
---

esto para aprender una lengua es importante]

Tabla 23: Aspectos positivos de la propuesta

De los aspectos negativos, la comunicación con respecto al grupo de intercambio es sin duda el más destacado: consumir tiempo esperando a los compañeros italianos, así como que no haya el número de italianos correspondiente con los compañeros holandeses y esperar a que haya conexión por la otra parte.

Esto les da una lógica sensación de que el proyecto no está organizado y eso incide en lo que la experiencia les aporta.

También juega un papel la mala conexión o el mal funcionamiento de *Skype*.

19. ¿Qué aspectos negativos destacarías del proyecto?

- P01** [El que **todavía no funciona muy bien y la comunicación entre los dos países de intercambio era mala**]
- P02** [A veces ha **consumido mucho tiempo** que hubiera preferido dedicar a hacer ejercicios]
- P03** [Que la cosa salió con tantos **problemas/lento** y que **al final no tenía un compañero para mí y ahora no puedo encontrar mi pareja sustituta en Cefcult**. Eso me da mucha pena porque me hubiera gustado leer su evaluación]
- P04** [Las cosas técnicas no siempre funcionan]
- P05** [El **proyecto estaba mal montado**, cambió continuamente y al final **ha costado mucho tiempo sin tener mucho rendimiento**]
- P06** [Es una pena porque **ha aportado menos de lo que podía aportar, porque ha sido poco tiempo, y solo fue una vez**]
- P08** [No especialmente para mí, pero pienso que también para los demás hubiera sido más **práctico si todo funcionara de una vez y si hubiéramos quedado a una hora fija**. He tenido que **esperar bastante tiempo antes de tener un compañero con quien hablar**]
- P09** [Mi compañera no vino a la telecolaboración, así que **yo solo pude hablar rápido con el compañero de otro en otro ordenador**, y la conexión era muy mala. Por eso no me ha aportado tanto]
- P10** [Si la cosa **no está bien montada**, y así es como lo he visto yo, no es divertido y menos instructivo todavía]
- P11** [Consumo bastante tiempo. Y **skype no siempre funciona bien**]
- P12** [Consumo mucho tiempo y no siempre funciona como tú quieres]
- P13** [El que tuviéramos que **esperar tanto hasta que se estableciera la conexión entre Holanda e Italia**]
- P14** [Mi vocabulario no es muy grande y el formular frases va lento, por eso me cuesta mucho mantener una conversación y expresarme]
- P15** [Que la parte técnica **consume tanto tiempo** y que tardaba mucho hasta que pudiéramos empezar a hablar con *skype*]
- P16** [La realización práctica del proyecto puede ser problemática]

Tabla 24: Aspectos negativos de la propuesta

El hecho de comunicarse y hablar en español, es el resultado de aprendizaje más destacado. Aunque hay algunos otros muy interesantes, como el de “perder el miedo a

mantener una conversación” y a improvisar, y comprobar lo que eres capaz de hacer, y a desarrollar un aspecto “creativo” del idioma para hacerte entender.

43. ¿Qué cosas has aprendido de este proyecto?
<p><b>P02</b> [Improvisar, a atreverme]</p> <p><b>P03</b> [He mejorado mi destreza oral, pero no me gusta que no haya podido hablar tan fluído]</p> <p><b>P04</b> [Es muy importante practicar, <b>es bonito ver lo que eres capaz de hacer</b>]</p> <p><b>P05</b> [Las frases estándar y hacer una descripción ha sido lo mejor. Hace que tu texto esté más estandarizado y no te obliga a pensar]</p> <p><b>P06</b> [Cosas interesantes sobre la navidad en Italia]</p> <p><b>P08</b> [No me sale así de repente, pero ha sido una experiencia divertida]</p> <p><b>P09</b> [No tanto, sobre todo por las razones mencionadas aquí arriba]</p> <p><b>P10</b> [Que sé comunicarme de manera adecuada en español]</p> <p><b>P11</b> [Hablar más fácilmente español]</p> <p><b>P12</b> [Tengo que hablar más español]</p> <p><b>P13</b> [Muchas]</p> <p><b>P14</b> [Lo bueno que es hablar mucho tiempo en español, <b>que no es tan difícil mantener una conversación en español, porque cuanto más hablas, mejor se te da</b>]</p> <p><b>P15</b> [Mejorar la destreza oral y si no te salen, <b>tienes que intentar buscar maneras de decir lo mismo de otra manera.</b> También he practicado la competencia auditiva]</p> <p><b>P16</b> [Que necesito practicar más hablando en español, era absolutamente útil estar obligado a usar el español durante la clase siempre es posible cambiar al holandés y aquí no]</p>

Tabla 25: Resultados de aprendizaje

	Porcentaje Sí	Porcentaje No
44. ¿Crees que este tipo de tareas de telecolaboración internacional deberían ser integradas en el curso de español?	87,50%	12,50%
45. ¿Participarías en futuras experiencias de telecolaboración?	81,25%	18,75%

Tabla 25: Integración de la telecolaboración en el curso y futura participación

Comentarios:
<b>P02</b> [A veces <b>dar instrucciones en holandés</b> y cuidar que la técnica funcione]
<b>P03</b> [Creo que es una manera muy buena para mejorar el español, solo creo que se necesita <b>más tiempo</b> . Así por ejemplo, sería <b>divertido vincular cada estudiante durante un semestre entero a otro estudiante para hablar por skype y enviar correos electrónicos en español, y escribir un informe sobre esto. Es una pena que todo tuviera que tener lugar durante las horas de clase, porque si hay problemas técnicos, cosa que en mi caso ha sido así, la cosa no termina allí</b> y tampoco hay que darse prisa. Creo que se puede sacar más de una experiencia así, porque es una buena manera para mejorar el español]
<b>P04</b> [Muy bonito. He aprendido mucho más en este curso de Español 2 que en el curso anterior. Puedo hablar mucho mejor, sé defenderme en España. Después del curso de Español 2 anterior, tenía la sensación de que sólo podía presentarme y nada más. Practicar es muy importante y lo hemos hecho mucho en clase. Eso es muy útil]
<b>P05</b> [Es una buena idea, pero tiene que funcionar adecuadamente]
<b>P06</b> [Participaría de nuevo <b>pero con españoles</b> ]
<b>P08</b> [Ha sido una parte divertida e instructiva del curso de español. He hablado con mis amigos y a ellos también les ha parecido un buen componente del curso, sobre todo a los que hicieron Español 3 el año pasado les hubiera gustado mucho hacerlo porque es una buen 'complemento' al curso hablar con otras personas sin poder utilizar el holandés.]
<b>P10</b> [Pero las cosas tienen que estar mejor organizadas]

Tabla 26: Comentarios

Los estudiantes parecen finalmente abiertos a que la telecolaboración se integre en el curso, aunque es percibido como algo “complementario”. Comentan finalmente algunas sugerencias interesantes como el uso de instrucciones en holandés para resolver algunas dificultades, combinar estas tareas con el uso de la comunicación escrita asíncrona (como el correo electrónico) y la preferencia por una telecolaboración con nativos (en uno de los casos).

## 7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La familiarización de los estudiantes con experiencias interculturales tanto dentro como fuera del aula plantea el hecho de que nos encontremos en un principio una actitud abierta ante la telecolaboración y el desarrollo de estas experiencias interculturales como componente integrado y estable del curso. Los datos confirman que tienen una actitud abierta también a que el proyecto de telecolaboración no se limite a un solo módulo de carácter complementario, sino que se desarrolle con una estructura continuada a lo largo de todo el curso, lo que responde a nuestros objetivos generales previos.

La secuencia de telecolaboración plantea una serie de aportaciones al curso de español: El hecho de hablar únicamente en español frente a la dinámica de comunicación en la lengua materna que se había establecido en la clase, así como el hecho de que se produzca una comunicación “real” en español con otro interlocutor frente al desarrollo de la producción oral habitual mediante el discurso monológico ante la cámara web, y de que esta situación de comunicación sea más intensiva. Esto nos lleva al hecho de que las futuras tareas en base a las cuales se desarrolle el proyecto, pueden y deben seguir estando centradas en el desarrollo de la interacción oral de una forma semejante, y en una extensión de tiempo similar (y mayor a la habitual de las clases), de entre 10 y 20 minutos.

Por otra parte, está el hecho de que los alumnos perciban en un grado bastante bajo la relevancia de la secuencia con respecto a su estudio de grado, y además mayoritariamente en términos de contenido. Esto quiere decir que para lograr una integración mayor de la secuencia a los estudios que realizan (o al menos que esté más cercano) hay que modificar la temática de la secuencia y acercarla a algunas diferencias interculturales que tengan una relación más directa a la realidad de sus estudios. No obstante tiene que haber un equilibrio de la propuesta con el nivel lingüístico y los objetivos de aprendizaje del curso de español, y no limitarse a un contenido demasiado específico. No olvidemos que fue positivo para los estudiantes hablar de otros temas no directamente relacionados con sus estudios. Algunas posibilidades podrían ser quizá tratar temas como las diferencias interculturales de ambos grupos de intercambio en cuanto a los precios de las cosas y las compras, los horarios de trabajo y establecimientos y las rutinas, o incluso los propios estilos comunicativos, la manera de llegar a un acuerdo. El desarrollo de habilidades interculturales como competencia transversal debe estar planteado además

por supuesto más allá de una tarea y en base a un proyecto más continuo, para que se desarrolle efectivamente y sea percibido por los alumnos como tal.

Se ha confirmado que los alumnos no cuentan con una experiencia larga de aprendizaje de la lengua meta, como pueden tenerlo en otras lenguas de enseñanza en la escuela secundaria. Además, los datos también han apuntado a un componente afectivo bastante fuerte que incide en su manera de percibir y actuar en la interacción oral, y que además no habíamos previsto. Está claro que el desarrollo más continuo de tareas ayudaría a neutralizar este componente, pero también el carácter de estas tareas: habría que incluir tareas iniciales al principio del proyecto de intercambio con objetivos no estrictamente lingüísticos sino más afectivos o de establecer la relación interpersonal entre ambos. Fomentar esta relación interpersonal desde el principio parece necesario en ausencia de objetivos estrictamente lingüísticos y con un diseño más abierto y no tan guiado de estas tareas. Esto que no solo neutralizaría el componente afectivo que hemos señalado antes, sino que también sería una buena forma de facilitar el desarrollo de la comunicación en las tareas con objetivos lingüísticos posteriores. Recordemos que los datos apuntan a que la propia relación interpersonal es un hecho facilitador de la comunicación intercultural que se produce.

El hecho de que los compañeros de intercambio en este caso tienen como objeto de sus estudios de grado la propia lengua meta crea en ellos una inseguridad. Quizá habría que reflexionar si el grupo de intercambio debería ser otro grupo de estudiantes que hacen el mismo tipo de grado o muy similar, y si este hecho facilitaría que los intereses en los objetivos de aprendizaje y en la comunicación fueran más paralelos. Esto también ayudaría a que el aprendizaje de ambos fuera más paralelo con respecto al grado que estudian. La claridad de los objetivos y las instrucciones en cada paso de las tareas y las guías con los temas a tratar en la conversación han sido algo valorado positivamente, y que quizá se deba continuar en la siguiente propuesta: los alumnos no son tan abiertos a la improvisación o a la autonomía con la que decidir los puntos que quieren tratar en las tareas de forma más libre o abierta.

Los estudiantes son activos en el desarrollo de estrategias para resolver los problemas de comunicación que se generan a lo largo de la interacción intercultural, y además valoran positivamente el hecho de desarrollar un proceso creativo lingüísticamente para negociar los significados de la conversación y de las palabras que no conocen. Algunas tareas iniciales deberían diseñarse con objetivos de aprendizaje centrados en el desarrollo de estrategias de comunicación, basadas sobre todo en el vocabulario.

Los estudiantes parecen ser bastante permeables al modelo de telecolaboración escogido, y además parece ser otro de los factores que neutraliza las barreras afectivas que hemos señalado anteriormente. No obstante hay una preocupación bastante importante por la corrección lingüística y por lo que consideran que es una lacra de este modelo. La preocupación por la corrección además parece estar ligada a dichas barreras afectivas. Podríamos solucionar este problema de dos formas:

-intercalando los encuentros con no nativos con otro grupo de intercambio nativo (y centrar en este ámbito las tareas orientadas a la corrección), o incluso haciendo intercambios de carácter triple, como los que ya se han apuntado en la bibliografía (Hauck & Lewis, 2007), de manera que la integración del modelo experto-no experto y el modelo no experto-no experto en un mismo modelo aporte beneficios a ambos grupos del intercambio.

–encontrar herramientas TIC eficaces de grabación para registrar de alguna forma el encuentro, y trabajar los aspectos de corrección y hacer atención a las formas después de los encuentros, o bien en colaboración o bien en la sesión de cada grupo. Esto posibilitaría que la atención solo se limitara a las formas lingüísticas, sino a otros aspectos de la comunicación como el lenguaje corporal o la actitud del interlocutor.

La familiarización previa al uso de *Skype* y el grado de facilidad de la herramienta, así como el hecho de que las posibilidades que aporta el software añadiendo vídeo y chat escrito, les haya permitido resolver problemas de comunicación, hace que sea una herramienta muy buena para realizar las tareas de interacción oral y que debamos seguir con ella. No obstante, hay que asegurarse de que los diferentes grupos de intercambio compartan las mismas percepciones con respecto a las tecnologías que van a utilizar, que el uso de estas herramientas comparta las mismas implicaciones o “culturas de uso” para ambos grupos (Thorne, 2003). Además de comprobar aspectos de la calidad del sonido de forma más exhaustiva en ambas aulas de informática.

Con respecto al uso de *Cefcult*, cabe destacar el hecho de que ha sido de uso relativamente fácil a pesar de no estar familiarizados previamente con esta herramienta. Es decir, el uso de la herramienta no es un obstáculo, ni en sí el hecho de evaluar según los criterios de la competencia intercultural. No obstante hay que revisar que la tarea se adecue a los criterios de la competencia intercultural que se van a evaluar. Esto implica revisar de nuevo qué tipo de productos lingüísticos generan las tareas que nos habíamos planteado y si hay una adecuación de los productos de la tarea a los criterios de evaluación.



En cualquier caso hay que propiciar la coevaluación en este caso, y que estas tareas también sean continuas a lo largo del semestre. Es decir, que si se continúa con este tipo de actividad de reflexión y evaluación, esté lo más presente posible en las demás tareas lingüísticas del proyecto.

La combinación de herramientas TIC en esta secuencia no ha sido tan percibido como una dificultad como los problemas lingüísticos a lo largo de la secuencia, lo que apunta de nuevo al hecho de que hay que revisar de nuevo la adecuación de los contenidos lingüísticos de las tareas. Y sobre todo, a este respecto, que estas tareas sean realmente significativas, y que tengan objetivos centrados en el desarrollo de estrategias de comunicación.

Cabe destacar también que combinar herramientas TIC de comunicación asíncrona con las herramientas de comunicación síncrona que hemos utilizado puede ser algo positivo, quizá sobre todo si las incorporamos en las tareas iniciales del proyecto, cuyo objetivo es crear la relación interpersonal entre los participantes del intercambio.

Finalmente, los aspectos organizativos y de gestión del proyecto son el gran caballo de batalla al que debemos enfrentarnos en el caso de integrar el proyecto de telecolaboración como componente estable del curso. Las comprobaciones con respecto al calendario académico, horas lectivas y accesibilidad a las aulas de informática se deben hacer no solo con antelación previa, sino con frecuencia semanal. Debemos asumir el hecho de que las incidencias institucionales están ligadas a la telecolaboración desde un principio (Belz & Müller-Hartmann, 2003), y tener en cuenta esta asunción al diseñar el proyecto completo: tener prediseñadas tareas o actividades para realizar en clase como plan alternativo si ocurre algún problema, o tener previstas algunas alternativas de las tareas en el caso de que surjan problemas técnicos, de horario o de asistencia, como una redistribución de alumnos, una actividad de búsqueda de información o una alternativa metodológica de la tarea de síncrona a asíncrona. Lo importante es que estas alternativas estén igualmente relacionadas con los objetivos de aprendizaje que perseguía la tarea de base.

## 8. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era obtener información acerca de cómo los estudiantes percibían la realización de la secuencia de telecolaboración piloto descrita en este trabajo. Es decir, se han obtenido datos acerca de las percepciones de los estudiantes acerca de las características fundamentales de la primera propuesta de intervención, relacionadas con la integración de dicho proyecto al curso de español y a sus estudios, al modelo de telecolaboración escogido, y al papel de las herramientas TIC y el tipo de tareas diseñadas. Del análisis de dichos datos se han extraído nuevas directrices para una segunda propuesta de intervención, que supone el punto de partida para una segunda implementación.

Así pues, los puntos débiles que se han observado con respecto al presente proyecto de investigación giran en torno a dos áreas fundamentales: El instrumento de investigación utilizado y las características de la tarea desarrollada en la propuesta de intervención.

Con respecto al diseño del instrumento de recogida de datos, cabe destacar tanto la longitud del mismo (47 ítems) como el extenso número de ítems de carácter cuantitativo que lo configuraba, aproximadamente la mitad del cuestionario. Otras dificultades relacionadas con el diseño del cuestionario que se han observado estriban también en las escalas utilizadas en los ítems de carácter cerrado de intervalo y las opciones de respuesta múltiple en los ítems cerrados de escala nominal.

Las características del diseño del instrumento de recogida de datos presentan ciertas dificultades y disonancias con respecto a la metodología de investigación que se pretendía llevar a cabo en este proyecto: la investigación-acción.

El análisis de los datos cuantitativos no aporta toda la información que un cuestionario exclusivamente centrado en datos de carácter cualitativo hubiese recogido. Por otra parte, cabe destacar también la posibilidad de plantear la investigación como un estudio de caso, y llevar a cabo técnicas de investigación más cercanas a esta tipología.

En suma, la eficacia del instrumento de recogida de datos se hubiese visto incrementada mediante la realización de un cuestionario centrado exclusivamente en preguntas de carácter abierto. Además, otro aspecto positivo para la investigación habría sido complementar la implementación del cuestionario con otro tipo de instrumentos de

recogida de datos, tales como entrevistas a las profesoras participantes en la secuencia o a algunos de los estudiantes (tanto holandeses como italianos); la realización de un diario semiestructurado, o un análisis cualitativo de los textos realizados por los estudiantes.

Con respecto a las características de la tarea, cabe destacar la ausencia de algunos detalles de especificación con respecto a la tipología del texto que se esperaba de los estudiantes, así como la temática que se desarrolló.

Las indicaciones algo vagas con respecto al tipo de texto que se requería, un texto descriptivo sobre las costumbres de la navidad en Italia/Holanda a través de la experiencia personal de tu compañero de intercambio, jugaron un importante papel en las producciones finales de los estudiantes, y en consecuencia, en el tipo de evaluación que se iba a llevar a cabo a continuación.

Por su parte, las decisiones con respecto a la temática de la tarea, algo anecdótica, jugaron también un papel importante no solo en el grado de “significatividad” que supuso la tarea para los estudiantes, y consecuentemente en la producción lingüística. Este factor también afectó, como el caso anterior, en el tipo de evaluación posterior.

En definitiva, si nuestro objetivo es implementar una tarea con el objetivo de desarrollar la competencia intercultural en una secuencia de telecolaboración entre grupos de estudiantes de culturas y L1 diferentes, dichas tareas deben centrarse más en explorar los choques interculturales y las diferencias relevantes que en costumbres en las que se observen pequeñas diferencias o diferencias no relevantes para el conocimiento del mundo y la experiencia de los estudiantes. Así pues, indicaciones más extensas sobre la tipología de texto que se persigue, puestas en relación con las estructuras lingüísticas y conectores relacionados con dicha tipología, guiarían mucho más la producción lingüística final de los estudiantes hacia los objetivos que nos planteamos y en consecuencia hacia la evaluación que se perseguía.

A la luz de los datos analizados en este trabajo, se plantean además algunos interrogantes más para sucesivos trabajos, en relación a los objetivos generales en los cuales se enmarcaba el proyecto:

Existe un componente de multiculturalidad en el ámbito universitario que sin embargo no está explotado hacia el aprendizaje de diversas lenguas extranjeras. Explorar más en detalle la diversidad cultural y lingüística que existe en el contexto universitario, y

el papel que juegan las lenguas extranjeras aprendidas en las situaciones de comunicación intercultural que se producen en la universidad, puede ser un primer paso para introducir las experiencias interculturales en los programas de lenguas extranjeras de la universidad “localmente”: mediante proyectos de trabajo colaborativo con estudiantes de diferentes grados de la universidad, o entre estudiantes del mismo grado con diferentes lenguas extranjeras, o como el caso de los proyectos que se han observado en otras experiencias, con hablantes de español como *heritage language*, o estudiantes del programa *Erasmus* (Blake & Zyzik, 2003; Fratter & Helm, 2010).

Un estudio previo de las creencias que los estudiantes del grupo meta tienen con respecto a la comunicación en lenguas extranjeras y el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como con respecto a la comunicación intercultural, aportaría también información más detallada sobre cómo estos factores inciden en la experimentación por parte de los alumnos de las propuestas de telecolaboración.

Finalmente, un análisis previo de las diferencias interculturales de las pautas de comunicación de los grupos que van a participar en el intercambio (de sus propios estilos comunicativos) podría arrojar también más luz sobre el tipo de problemas de comunicación que se producen en este tipo de intercambios interculturales.

## BIBLIOGRAFÍA

Basharina, O. K. (2007). An activity-theory perspective on student-reported contradictions in international telecollaboration. *Language Learning and Technology*, 11(2)36-58.

Belz, J.A. & Müller-Hartmann, A. (2003). Teachers as Intercultural Learners: Negotiating German–American Telecollaboration along the Institutional Fault Line. *The Modern Language Journal*, 87, 71–89.

Belz, J. A. & Thorne, S. L. (Eds.). (2006). *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Blake, R.J. & Zyzik, E.C. (2003). Who's helping whom?:Learner/Heritage speakers' Networked Discussions in Spanish. *Applied Linguistics*, 24 (4), 519-544.

Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*.Cambridge: Cambridge University Press

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

Centro Virtual Cervantes. (2004). *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado el 24 de Noviembre de 2011, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lenguameta.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm).

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Editorial Anaya.

Deardorff, D.K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a student Outcome of Internationalization. *Journal of studies in International Education*, 10(3), 241-266.

Dooly, M. (2007). Choosing the Appropriate Communication Tools for an Online Exchange. En O'Dowd, R. (Ed.). *Online Intercultural Exchange. An introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual matters Ltd. (p. 213-236).

Fratter, I. & Helm, F. (2010). The Intercultura Project. En Guth, S. & Helm, F. (Eds). *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21<sup>st</sup> Century*. Bern: Peter Lang. (p. 385-398).

Guth, S. & Helm, F. (2010). *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21<sup>st</sup> Century*. Bern: Peter Lang.

Hanna, B. & de Nooy, J. (2003). A Funny Thing Happened on the Way to the Forum: Electronic Discussion and Foreign Language Learning. *Language Learning & Technology*, 7(1), 71–85.

Hauck, M. & Lewis, T. (2007). The Tridem Project. En O'Dowd, R. (Ed.). *Online Intercultural Exchange. An introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual matters Ltd. (p. 250-258).

INCA Project. (2004). *INCA. The theory. Intercultural Competence Assessment*. Consultado el 2 de Noviembre de 2011, de [http://www.incaproject.org/en\\_downloads/24\\_INCA\\_THE\\_THEORY\\_eng\\_final.pdf](http://www.incaproject.org/en_downloads/24_INCA_THE_THEORY_eng_final.pdf)

Instituto Cervantes. (2007). *Plan Curricular del instituto cervantes. Niveles de referencia para el español.B1-B2*. Madrid: Biblioteca Nueva S.L.

Jáuregui, K. & Bañados, E. (2008). Virtual interaction through video-web communication: a step towards enriching an internationalizing language learning programs. *ReCALL Journal*, 20(2), 183-207.

Jáuregui, K., Canto, S. & Gómez Molina, J. R. (2010). Interacción virtual a través de la videocomunicación y mundos virtuales: dos estudios piloto. *MarcoELE*, 11, 1-17. Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/11/jauregi-gomez-canto\\_interaccion\\_virtual.pdf](http://marcoele.com/descargas/11/jauregi-gomez-canto_interaccion_virtual.pdf)

Markey, A. (2007). Using the Moodle Platform in Online Exchanges. En O'Dowd, R. (Ed.). *Online Intercultural Exchange. An introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual matters Ltd. (p. 264-268).

Miquel, L. & Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable. Revista Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 9, 15-21.

Müller-Hartmann, A. (2007). Teacher role in telecollaboration: setting up and managing exchange. En O'Dowd, R. (Ed.). *Online Intercultural Exchange. An introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual matters Ltd. (p. 167-192).

Neva, C., Landa-Buil, M., Carter, B.A. & Ibrahim-Ali, A. (2010). Telecollaboration in Spanish as a Foreign Language in Trinidad. *Íkala*, 15(24), 75-102. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/viewArticle/5097>

O'Dowd, R. (2005). Negotiating Sociocultural and Institutional Contexts: The Case of Spanish-American Telecollaboration. *Language and Intercultural Communication* 5(1), 40-56.

O'Dowd, R. (Ed.). (2007). *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon: Multilingual matters Ltd.

O'Dowd, R. y Ware, P.D. (2009). Critical Issues in Telecollaborative Task Design. *CALL Journal*, 22(2), 173-188.

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque intercultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

Rijksuniversiteit Groningen (RUG). (2011). *International Relations and International Organizations*. Consultado el 10 de Octubre de 2011, de <http://www.rug.nl/studiekiezers/shared/pdf/IBenIO.pdf>.

Rijksuniversiteit Groningen (RUG). (2011). *Spanish Profic. 2, Minor IRIO (A2/B1) (Occasys description)*. Consultado el 20 de Septiembre de 2011, de <http://www.rug.nl/ocasys/let/vak/show?code=LRS016B10>.

Sans, N. (coord.), Corpas, J. , Garmendia, A. & Soriano, C. (2006). *Aula Internacional 2. Curso de español*. Barcelona: Difusión.

Thorne, S.L. (2003). Artifacts and culture-of-use in intercultural communication. *Language learning & technology*, 7(2), 38-67.

Thorne, S. L. (2006). Pedagogical and Praxiological lessons from Internet-mediated Intercultural Foreign Language education Research. En Belz, J. A. & Thorne, S. L. (Eds) *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston, MA: Heinle & Heinle. (p. 2-30)

Thorne, S. L. (2010). 'The 'Intercultural Turn' and Language Learning in the Crucible of New Media'. En Guth, S. y Helm, F. (eds.). *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21<sup>st</sup> Century*. Bern: Peter Lang. (p. 139-164)

Thorne, S. L., Black, R. W., & Sykes, J. (2009). Second Language Use, Socialization, and Learning in Internet Interest Communities and Online Games. *Modern Language Journal*, 93, 802-821.

Verjans, S. & Rajagopal, K. (2011). *CEFCult Framework and Methodology*. Consultado el 2 de Noviembre de 2011, de [http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/3189/1/Annex13\\_D4.1\\_Scenarios.pdf](http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/3189/1/Annex13_D4.1_Scenarios.pdf).

Vinagre, M. (2007). Integrating Tandem Learning in Higher Education. En O'Dowd, R. (Ed.). *Online Intercultural Exchange. An introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual matters Ltd. (p. 240-249).

Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

# ANEJOS



## ANEJOS

### ANEJO 1. SECUENCIA DE TAREAS DE LA TELECOLABORACIÓN: TABLAS

Tarea 1	Intercambiar información con el compañero de telecolaboración sobre las costumbres navideñas en los países de origen (Mediante videollamada en <i>Skype</i> )
Descripción	Los alumnos se presentan e intercambian información con el compañero de intercambio sobre diferentes aspectos de la celebración de las costumbres navideñas en la otra cultura: duración temporal de la navidad, proyectos para la navidad actual, actividades de ocio frecuentes durante la navidad, actividades culturales ligadas tradicionalmente a la navidad, personas con las que se celebra, platos típicos navideños, regalos de navidad, decoración vinculada a la navidad, significado cultural de la navidad, etc. El intercambio se produce mediante una videollamada a través de <i>skype</i> . Los alumnos toman notas por escrito de la información recogida en el esquema-guía (Ver en Anejo 2) proporcionado para realizar el texto posteriormente.
Dinámica	Por parejas. Con la pareja de intercambio de la otra universidad.
Objetivos	El alumno es capaz de presentarse e intercambiar información personal a través de una videollamada en <i>Skype</i> . El alumno es capaz de interactuar con el compañero de la otra cultura sobre diferentes aspectos de la celebración de la navidad en su país a través de una videollamada en <i>Skype</i>
Contenidos	Contenidos funcionales: -Presentarse, dar información personal y preguntar por información personal. -Hablar de intenciones y proyectos -Hablar sobre actividades de ocio -Hablar sobre comida y platos, describir un plato. -Valorar una experiencia -Expresar gustos y preferencias.  Contenidos lingüísticos: -Presente, -Ir+infinitivo, -Verbos Gustar, preferir. -Léxico: Navidad -Adverbios de frecuencia  Contenidos “digitales”: -Crear una cuenta en <i>Skype</i> . -Iniciar sesión. - Agregar contacto en <i>Skype</i> . -Establecer una videollamada
Destrezas Lingüísticas	Interacción oral

Tarea posibilitadora previa (1)	Intercambiar información con un compañero de clase sobre cómo vivía la navidad cuando era pequeño y como la vive ahora (Mediante videollamada en skype)
Descripción	Los alumnos intercambian información sobre cómo vivían la navidad antes y ahora. Lo hacen mediante una videollamada en una cuenta nueva de <i>Skype</i> y cogen notas de la información tomada en las conversaciones
Dinámica	Por parejas. Pareja de clase
Objetivos	El alumno es capaz de crear una cuenta en <i>Skype</i> , iniciar sesión y realizar una videollamada. El alumno es capaz de interactuar con un compañero y comparar experiencias
Contenidos	Contenidos funcionales: -Narrar una historia en el pasado y relacionarla con el presente -Hacer comparaciones -Hablar sobre actividades de ocio.  Contenidos lingüísticos: -Pretérito imperfecto/presente, -Ir+infinitivo, -Verbo Gustar, preferir. -Léxico: Navidad -Adverbios de frecuencia  Contenidos “digitales”: -Crear una cuenta en <i>Skype</i> . -Iniciar sesión. - Agregar contacto en <i>Skype</i> . -Establecer una videollamada
Destrezas lingüísticas	Interacción oral

Tarea 2	Escribir un texto descriptivo sobre las diferencias y similitudes interculturales de la celebración de la navidad en Holanda y en Italia
Descripción	Los estudiantes escriben un texto en <i>Cefcult</i> sobre las diferencias y semejanzas interculturales de la celebración de la navidad, basándose en las notas que han recogido de sus compañeros en la tarea 1. Escriben el texto individualmente en <i>cefcult</i> , y configuran la tarea para la posterior evaluación del compañero, autoevaluación y evaluación por parte del profesor.
Dinámica	Individual
Objetivos	El alumno es capaz de comparar algunos aspectos de la celebración de la navidad en la cultura de origen y en la otra cultura y reflexionar sobre ellos
Contenidos	Contenidos funcionales: -Describir actividades, costumbres -Hacer comparaciones -Hacer valoraciones. -Dar una opinión, justificar. -Situación en el tiempo.

	<p>Contenidos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Adverbios de frecuencia</li> <li>-<i>Me parece bien/mal/curioso/lógico.. porque..</i></li> <li>-Se impersonal</li> <li>-Preposiciones para expresar duración en el tiempo (<i>en, durante, de/a, desde/hasta.. etc</i>).</li> <li>-Comparaciones con adjetivos: <i>más/menos/igual de importante.. que../no es tan importante como..</i></li> <li>-Comparaciones con verbos: <i>es más importante/menos importante/igual de importante que..</i></li> <li>-<i>lo que más/menos le gusta</i></li> <li>-Valoraciones: <i>Prefiero, me encanta, me gusta.</i></li> <li>-Conectores: además, y, también, pero, no obstante</li> </ul> <p>Contenidos digitales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Hacer un <i>scenario</i> en <i>Cefcult</i></li> </ul>
Destrezas lingüísticas	Expresión escrita

Tarea 3	Coevaluar y autoevaluar la tarea con criterios de CI ( <i>Empatía y Respeto por la otredad</i> ) a través de <i>Cefcult</i>
Descripción	Los alumnos evalúan a través de <i>Cefcult</i> y los criterios de <i>Empatía y Respeto por la "otredad"</i> la reflexiones en los textos de sus compañeros y las de sus propios textos. La profesora evalúa posteriormente también los textos con los mismos criterios y haciendo también atención a las formas lingüísticas.
Dinámica	Parejas de intercambio. Individual.
Objetivos	El alumno es capaz de reflexionar sobre su grado de empatía y respeto por la "otredad" a la hora de hablar sobre comportamientos y costumbres en otras culturas: celebración de la navidad en Italia/Holanda. El alumno es capaz de evaluar un texto sobre un evento cultural de su cultura y sobre la otra cultura según el criterio de <i>Empatía</i> y de <i>Respeto por la "otredad"</i> .
Contenidos	<p>Contenidos funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Describir actividades, costumbres</li> <li>-Hacer comparaciones</li> <li>-hacer valoraciones.</li> <li>-Dar una opinión, justificar.</li> <li>-Situación en el tiempo.</li> </ul> <p>Contenidos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Adverbios de frecuencia</li> <li>-<i>Me parece bien/mal/curioso/lógico.. porque..</i></li> <li>-se impersonal</li> <li>-Preposiciones para expresar duración en el tiempo (<i>en, durante, de/a, desde/hasta.. etc</i>).</li> </ul>

	<p>-Comparaciones con adjetivos: <i>más/menos/igual de importante.. que../no es tan importante como.</i></p> <p>-Comparaciones con verbos: <i>es más importante/menos importante/igual de importante que..</i></p> <p>-<i>lo que más/menos le gusta</i></p> <p>-Valoraciones: <i>Prefiero, me encanta, me gusta.</i></p> <p>-Conectores: <i>además, y, también, pero, no obstante..</i></p> <p>Contenidos digitales:</p> <p>-Entrar a <i>Cefcult</i>,</p> <p>-Hacer un <i>scenario</i>,</p> <p>-Configurar un <i>scenario</i></p> <p>-Autoevaluar y coevaluar un <i>scenario</i>.</p>
Destrezas lingüísticas	Comprensión lectora

Tarea posibilitadora previa (3)	Coevaluar y autoevaluar tres percepciones diferentes sobre una costumbre española con los criterios de ICC ( <i>Empatía y Respeto por la otredad</i> ) A través de <i>Cefcult</i>
Dinámica	Parejas de intercambio. Individual.
Objetivos	El alumno es capaz de reflexionar sobre su grado de <i>empatía</i> y <i>respeto por la otredad</i> a la hora de hablar sobre comportamientos y costumbres en otras culturas: la siesta y el cierre de los servicios. El alumno es capaz de evaluar diferentes textos sobre un evento cultural según el criterio de <i>empatía</i> y <i>respeto por la otredad</i> .
Contenidos	<p>Contenidos funcionales:</p> <p>-Describir actividades, costumbres</p> <p>-Hacer comparaciones</p> <p>-hacer valoraciones.</p> <p>-Dar una opinión, justificar.</p> <p>Contenidos lingüísticos:</p> <p>-Adverbios de frecuencia</p> <p>-Me parece bien/mal/curioso/lógico.. porque..</p> <p>-preposiciones para expresar duración en el tiempo (en, durante, de/a , desde/hasta.. etc).</p> <p>-Comparaciones con adjetivos: <i>más/menos/igual de importante.. que../no es tan importante como.</i></p> <p>-comparaciones con verbos: <i>es más importante/menos importante/igual de importante que..</i></p> <p>-conectores: <i>además, y, también, pero, no obstante..</i></p> <p>Contenidos “digitales”:</p> <p>-Entrar a <i>Cefcult</i>,</p> <p>-Hacer un <i>scenario</i>,</p> <p>-Configurar un <i>scenario</i></p>

	-Autoevaluar y coevaluar un <i>scenario</i> .
Destrezas lingüísticas	Comprensión lectora

Competencia intercultural: Conocimientos, habilidades y actitudes interculturales de la secuencia global	
Saberes y comportamientos socioculturales	
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Períodos vacacionales y festividades religiosas y civiles: navidad</li> <li>-Calendario: días festivos, horarios en períodos vacacionales y festividades religiosas y civiles: navidad.</li> <li>-Relaciones sentimentales, familiares y de amistad: Celebraciones y fiestas en los que los miembros de la comunidad se reúnen para celebrar dichas fiestas: navidad</li> <li>-Tipo de comida en las celebraciones y fiestas tradicionales: navidad. Tradición en el ámbito de la gastronomía.</li> <li>-Hábitos de consumo durante celebraciones y fiestas tradicionales: navidad</li> <li>-Convenciones sociales a la hora de hacer o aceptar un regalo: navidad.</li> <li>-Signos, símbolos y objetos relacionados con costumbres y tradiciones: navidad</li> <li>-Tradición y cambio social en las costumbres y tradiciones: navidad.</li> </ul>	
Habilidades interculturales	
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Autobservación de cómo influyen las propias creencias, valores y actitudes en la percepción de aspectos concretos de otras culturas</li> <li>-Uso consciente y voluntario de conocimientos para identificar diferencias culturales.</li> <li>-Contraste del modo en que se manifiestan aspectos concretos en la cultura de origen y en otras culturas.</li> <li>-Focalización de la atención en las diferencias culturales, incluso dentro de la propia cultura.</li> <li>-Clasificación de los comportamientos culturales reconociendo las singularidades y semejanzas entre ambos.</li> <li>-Integración de las diferencias culturales en una perspectiva cultural propia</li> <li>-Reconocimiento de aspectos comunes o universales en rasgos concretos de la cultura de origen y de las culturas con las que se entra en contacto.</li> <li>-Contraste de puntos de vista con miembros de otras culturas en relación con hechos o productos culturales, tabúes, temas, etc.</li> <li>-Consideración de factores contextuales que rodean hechos y o productos culturales a la hora de describir o interpretar realidades.</li> <li>-Matización de los rasgos comunes identificados entre las culturas con las que se establece el contacto.</li> <li>-Corrección de los atributos falsos, imprecisos o incorrectos acerca de las personas de otras culturas, sus comportamientos, valores, normas estilos de comunicación... a partir de reformulaciones, relecturas, autoobservación, observación de terceros, comprobación en fuentes documentales, etc.</li> <li>-Formulación de preguntas previas a la observación de manifestaciones culturales</li> <li>-Comparación de los aspectos en los que las culturas observadas coinciden y difieren entre sí o con la cultura de origen.</li> <li>-comparación de conceptos y significados de diferentes lenguas/culturas</li> </ul>	

## Actitudes interculturales

### Empatía:

- Esfuerzo manifiesto por adoptar perspectivas diferentes a las que imprime la propia cultura a la hora de interpretar hechos o productos culturales, reflexionar sobre las vivencias culturales, relacionarse con miembros de otras culturas, etc.
- Experimentación de sentimientos, opiniones, etc que manifiestan los miembros de diferentes culturas ante los hechos o productos culturales característicos de la cultura de origen.
- Ensayo de rasgos de comportamiento, juicios y valoraciones propios de los miembros de la cultura con la que se establece contacto.
- Reconocimiento de fenómenos culturales, realidades, valores creencias, etc. que, sin formar parte de la propia cultura, resultan comprensibles y cercanos gracias a lecturas experiencias, relaciones con personas de otras culturas.

### Disposición favorable:

- Aproximación voluntaria y consciente a otras realidades culturales.
- Creación de condiciones que propicien las relaciones de amistad, convivencia, intercambio de experiencias con miembros de otras culturas.
- Participación en conversaciones que faciliten el descubrimiento de realidades diversas.

### Distanciamiento, relativización:

- Reevaluación de la propia cultura de origen a partir de las comparaciones con otras culturas

## ANEJO 2. MANUAL DE INSTRUCCIONES PARA LOS ALUMNOS Y PROFESORES

### Manual de la sesión 1



#### Introducción a la primera sesión de Telecolaboración Groningen-Padua

Durante las próximas dos semanas vamos a hacer un intercambio intercultural en español con la Universidad de Padua-Groningen. En esta experiencia de telecolaboración con otros estudiantes de español como nosotros, vamos a hacer lo siguiente:

1. Utilizar el español como *lingua franca*, es decir, comunicarnos eficazmente en una lengua extranjera (español) con personas de una cultura diferente a la nuestra. Vamos a hablar de diferencias culturales con respecto a las costumbres de Navidad en cada uno de los países.
2. Escribir un texto sobre las costumbres navideñas en ambos países en CEFcult y configurarlo para nosotros, nuestro compañero y tu profesora. **IMPORTANTE:** para poder evaluar el texto de tu compañero tienes que apuntar el correo electrónico de la universidad con el que el o ella hará luego su cuenta en CEFcult. (en la clase del 12 de diciembre)
3. Evaluar nuestro texto y el texto de nuestros compañeros en CEFcult (en las clases del 19, 20, o 21 de diciembre).

#### SESION 1 [12/12] Hablar con el compañero holandés/italiano sobre las costumbres de Navidad

Los pasos a seguir durante esta sesión son los siguientes. Léelos atentamente antes de empezar.

1. Inicia sesión en tu ordenador y asegúrate de que tienes la webcam y los headsets (audio y micro) bien conectados.
2. Ahora tu profesora te indicará cuál es tu pareja para trabajar en la sesión de hoy. Tenéis que añadirnos mutuamente como contactos en Skype e iniciar una videollamada.  
Si lo crees necesario, consulta primero la página 6 de este documento *Cómo usar Skype*.
3. Vas a hacer una tarea de interacción con tu compañero a través de Skype de aproximadamente media hora. Durante la conversación, vas a presentarte a tu compañero y hablar de las costumbres de Navidad en vuestros países, según las especificaciones que tienes en la tabla de la página 2 de este documento. En la tabla tienes que apuntar:
  - el nombre y el apellido de tu compañero
  - el correo electrónico que va a usar para CEFcult (necesitas este correo electrónico para poder evaluar el texto de tu compañero)
  - los puntos más importantes de los que habéis hablado en cada una de las preguntas.
4. Después de haber hablado con nuestro compañero vamos a hacer lo siguiente:
  - A. crear una cuenta en CEFcult con el correo electrónico que hemos dado a nuestro compañero (ver p. 3 de este documento)

- B. escribir un texto sobre las costumbres navideñas en Holanda e Italia de las que hemos hablado durante nuestra conversación (ver página 5 e este documento).
- C. poner este texto en CEFcult y configurarlo para nosotros, nuestro compañero y [azahara.cuesta@gmail.com](mailto:azahara.cuesta@gmail.com) (ver página 6 de este documento)



**Temas de la conversación – La época de Navidad en Holanda e Italia**



<p><b>1. Presentarse ¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? ¿Dónde vives?</b></p> <p><b>Nombre:</b></p> <p><b>Apellido:</b></p> <p><b>Correo electrónico con el que crea la cuenta en CEFcult:</b></p>
<p><b>2. Dónde vas a celebrar la Navidad este año? ¿Te quedas en casa o vas de viaje? ¿Por qué?</b></p>
<p><b>3. ¿Con quién vas a celebrarlo? Si lo celebras en familia, quiénes son lo miembros de la familia con quien celebras estas fiestas?</b></p>
<p><b>4. ¿Durante cuántos días celebras la Navidad? ¿Cuándo empieza para ti? ¿El día 24 o el día 25?</b></p>
<p><b>5. ¿Cómo vas a celebrarlo? ¿Qué hacéis en casa o fuera de casa? ¿Qué platos coméis? ¿Vas a misa o a la iglesia?</b></p>
<p><b>6. ¿Con qué decoras la casa? ¿Os hacéis regalos? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?</b></p>
<p><b>7. ¿Celebras la Navidad todos los años así? ¿Crees que la manera en la que celebras la Navidad es la tradicional de tu país?</b></p>
<p><b>8. ¿Qué significa la Navidad para ti? ¿Qué es lo que te gusta, qué es lo que no te gusta de la</b></p>



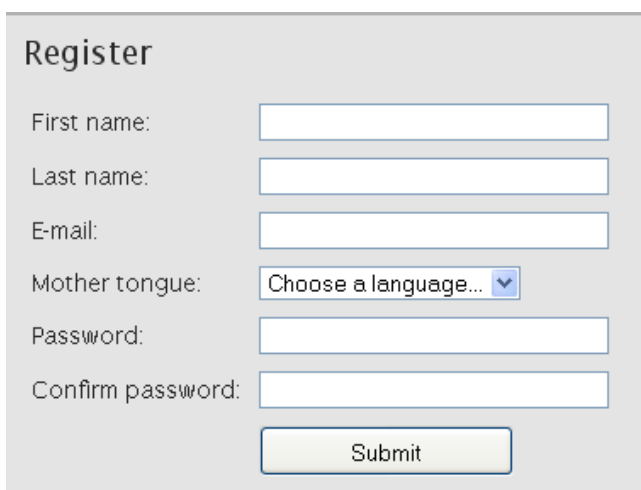
Navidad?

### A. Crear una cuenta en CEFcult y configurar un texto para la posterior (auto)evaluación

Ahora vamos a trabajar con las funciones básicas de CEFcult. Vamos a crear una cuenta en CEFcult y configurarlo para su posterior evaluación.

Los pasos a seguir en esta sesión son los siguientes:

1. Primero, tienes que entrar en CEFcult <http://www.cefcult.eu/tool/> y rellenar este formulario con tus datos. (Recuerda utilizar la cuenta de correo electrónico que le has dado a tu compañero). Pulsa *Submit*. Si ya te has registrado puedes proceder directamente al *Log in*.



The image shows a 'Register' form with the following fields and a submit button:

- First name:
- Last name:
- E-mail:
- Mother tongue:
- Password:
- Confirm password:
- Submit:

Una vez registrado, entra en CEFcult con tu correo electrónico y tu contraseña.



The image shows a 'Please log in' form with the following fields and a submit button:

- E-mail:
- Password:
- Submit:
- Register: [Register](#)

### B. Hacer el primer escenario y configurarlo para la evaluación

Follow a scenario

En la página principal de CEFcult pulsa

Elige el escenario Telecolaboración Groningen-Padua. Sesión 1 y haz clic.



Lee la breve descripción del escenario. Pulsa *Start Scenario*

Telecolaboración Groningen-Padua: Semana 1 Back to overview

Description:

Este es el primer "escenario" o conjunto de tareas que haremos para nuestra experiencia de telecolaboración Groningen-Padua: vamos a empezar a trabajar y evaluar nuestras habilidades de interacción oral e interculturales

En la columna de la derecha verás que este escenario tiene 1 tarea: la de escribir el texto sobre las costumbres de navidad en Holanda e Italia. En la parte central están las instrucciones. Lee las instrucciones atentamente antes de empezar la tarea.

**Los pasos a seguir son los siguientes. Lee los atentamente antes de empezar.**

1. Escribe tu texto en un documento word

Recuerda que tu texto tiene que constar de tres partes/parrafos

- a) Una breve descripción del compañero con quien has hablado.
- b) Una reflexión sobre las costumbres navidenas en tu cultura.
- c) Una reflexión sobre las costumbres navidenas en la otra cultura.

Asegurate de que el layout y la estructura del texto son claros.

Una vez acabada la tarea de escribir copia y pegalo en el cuadro de abajo y haz clic en el botón *Done with this scenario*

2. Ahora vas configurar tu texto para la autoevaluación y la evaluación del compañero. Para eso vas a copiar y pegar primero las siguientes instrucciones a un word. Despues, siguelas.

Haz clic en *My Overview*, en este cuadro que aparece en la parte superior derecha

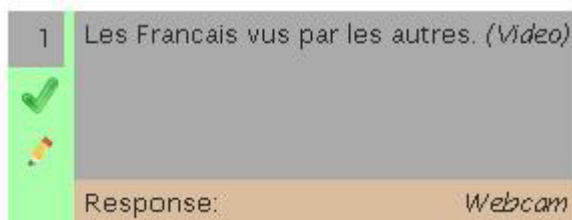
1 Mi texto sobre las costumbres navidenas en Holanda e Italia (Text)

Vas a escribir texto de 300 palabras en word sobre las costumbres navidenas en Holanda e Italia. Despues vas a copiar y pegarlo en el cuadro de abajo y configurarlo para ti, tu compañero,%Z

Response: Text

Escribe tu texto y **pulsa submit**

Al completar la tarea verás una imagen como ésta:



Una vez acabadas las tareas, haz clic en

**C. Ahora vas configurar tu texto para la autoevaluación y la evaluación del compañero:**

Haz clic en *My Overview*, en este cuadro que aparece en la parte superior derecha de la página:



Ve al apartado *My Followed Scenarios* y al nombre del escenario: *Groningen-Padua. Sesión 1* y haz clic en *Configure* (En letras azules).

Followed scenarios				
Scenario title	Target language	Completed assignments	Assessed assignments	Options
Comment voyez-vous les Francais?	French	1 of 1	0 of 1 <a href="#">configure</a>	<a href="#">view</a> <a href="#">continue</a> <a href="#">reset</a>

Elige la opción 2: seleccionar quién va a evaluar tu escenario.

**Configure assessment:**

I want to allow everyone to assess my responses for this scenario

I want to choose who will be allowed to assess my responses

Aparecerá este cuadro:

**Current configuration:**

Add person:

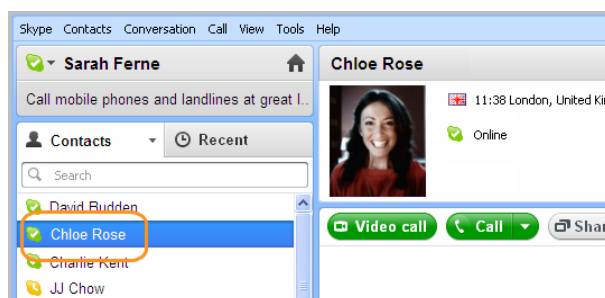
- En la próxima sesión de clase vas autoevaluarte y evaluar a tu compañero. Por eso tienes que escribir ahora en *Add person* **tu propio nombre** y pulsar *Add*.
- Después tienes que escribir el correo electrónico de **tu compañero** y pulsar *Add*. Finalmente, escribe **Azahara Cuesta\*** y pulsa *Add*.
- Ahora tu escenario está hecho y listo para la autoevaluación y la evaluación por parte del compañero en la segunda sesión de este proyecto de telecolaboración.

\*Como ves, tienes que permitir el acceso al usuario Azahara Cuesta. Esta es la cuenta de usuario del proyecto de telecolaboración general, donde las profesoras recogemos todas vuestras tareas y evaluaciones. Este usuario no va a evaluarte.

Finalmente, **pulsa *Save changes***

## Cómo usar Skype

- Para añadir a tu pareja a la lista de contactos, tienes que escribir su **nombre de skype** en la barra blanca **buscar** debajo de la ficha 'contactos'. Después haz clic en el botón **encontrar a esta persona**. Se abre una pantalla nueva.
- Tienes que hacer clic en el botón **añadir contacto** y enviar la solicitud.
- Una vez que tu pareja haya aceptado la invitación, haces clic en el contacto. Ves su información en la ventana principal.



- Ahora haces clic en el botón **Videollamada**.



La pantalla cambia de color, una barra de llamadas aparece cerca de la parte inferior de la pantalla y tú oirás un tono de llamada hasta que la otra persona conteste.

- Ahora puedes comunicar sonreír, saludar con la mano o decir "hola"
- Si no podéis veros u oíros, en la barra de llamadas, haz clic en el botón de calidad de las llamadas y verifica la configuración (posiblemente debas mover el ratón para que aparezca la barra de llamadas).



Si quieres más ayuda, puedes hacer clic en [verificar la configuración de la calidad de las llamadas](#).

## Manual de la sesión 2



En esta sesión vamos a:

- aprender a evaluar un texto desde el punto de vista intercultural, en Cefcult, según los criterios de *Empathy* y *Respect for otherness*.
- Evaluar el texto que nuestro compañero ha escrito sobre la navidad en su cultura y en la nuestra siguiendo estos criterios.
- Autoevaluar nuestro propio texto, siguiendo estos criterios.

Los pasos a seguir son los siguientes:

1. Inicia sesión en el ordenador
2. Entra a Cefcult y haz el escenario "Telecolaboración Groningen-Padua: Sesión 2" Sigue las instrucciones y completa el escenario tal y como viene en CEFcult. No es necesario que configures este escenario para evaluar
3. Ahora, tienes que evaluar la *Sesión 1* de tu compañero.

Ve a *my overview* y busca en messages la petición de assessment de tu compañero de intercambio para Groningen-Padua: Sesión 1

Messages
2011-06-22 11:43:28 You've been invited by John Osborne to assess their responses for the scenario " <a href="#">Comment voyez-vous les Français?</a> "
2011-06-17 09:30:47 You've been invited by Bas van den Hout to assess their responses for the scenario " <a href="#">Test Nico Ijzebrand Dierversorgung</a> "

Solo tienes que hacer click en la invitación de tu compañero: haz click en el nombre del escenario en azul, a la derecha.

En la columna de tareas de la derecha, haz click en el Assignment 1. En la parte central verás una copia del assignment que vas a evaluar.

Assess a user by scenario			
User name	Scenario title	Target language	Description
John Osborne	Working in a multinational team. Monologue (adapted). INCA.	English	

Assignment (text)			
Response (webcam)			
	<table border="1"><tr><td>1</td><td>Task 1 - "Finding information" (<i>Text</i>) Oral production (speaking) activities Independent Speaking Task (time: 2-3 minutes) Intercultural competence tested: Knowledge (Knowledge discovery). Response: <i>Webcam</i></td></tr></table>	1	Task 1 - "Finding information" ( <i>Text</i> ) Oral production (speaking) activities Independent Speaking Task (time: 2-3 minutes) Intercultural competence tested: Knowledge (Knowledge discovery). Response: <i>Webcam</i>
1	Task 1 - "Finding information" ( <i>Text</i> ) Oral production (speaking) activities Independent Speaking Task (time: 2-3 minutes) Intercultural competence tested: Knowledge (Knowledge discovery). Response: <i>Webcam</i>		

Haz click en response para ver la respuesta que vas a evaluar.

Y ve hacia abajo para ver el cuadro de evaluación, que es este:

Assess the speaker's competences for "Task 1 - "Finding information"":

Select the appropriate level:

**INCA for Assessors**

Knowledge Discovery:

Motivate your assessment:

**B I U ABC** | | Font family | Font size |

Save assessment

Done assessing

Haz click en los diferentes criterios de evaluación que aparecen, y selecciona el nivel en el que crees que está la respuesta.

**INCA for Assessors**

Knowledge Discovery:

Basic  
*Draws on random general knowledge and minimal factual research about other cultures. Learns by discovery and is willing to modify perceptions but not yet systematic.*

Intermediate  
*Has recourse to some information sources in anticipation of everyday encounters with the other cultures, and modifies and builds on information so acquired, in the light of actual experience. Is motivated by curiosity to develop his knowledge of his own culture as perceived by others.*

Full  
*Has a deep knowledge of other cultures. Develops his knowledge through systematic research-like activities and direct questioning and can, where this is sought, offer advice and support to others in work situations.*

Ahora utiliza el cuadro de texto para explicar, justificar y comentar tu decisión.

Motivate your assessment:

**B I U ABC** | | Font family | Font size |

I think this reponse shows an Intermediate level of Knowledge discovery because it shows curiosity, but not really deep and systematic knowledge of other cultures.]

Guarda tu evaluación en

Save assessment

Y finalmente haz click en

Done assessing

4. Ahora autoevalúa tu propio texto. Para ello,  
Ve a my overview y busca en messages la petición de assessment de **tí mismo** para Groningen-Padua: Sesión 1

Messages
2011-06-22 11:43:28 You've been invited by John Osborne to assess their responses for the scenario " <a href="#">Comment voyez-vous les Francais?</a> "
2011-06-17 09:30:47 You've been invited by Bas van den Hout to assess their responses for the scenario " <a href="#">Test Nico Ijzebrand Diervverzorging</a> "

Solo tienes que hacer click en la invitación que hiciste tú mismo: haz click en el nombre del escenario en azul, a la derecha.

En la columna de tareas de la derecha, haz click en el Assignment 1. En la parte central verás una copia del assignment que vas a evaluar.

**Assess a user by scenario**

User name	Scenario title	Target language	Description
John Osborne	Working in a multinational team. Monologue (adapted). INCA.	English	<a href="#">i</a>

**Assignment (text)**

**Response (webcam)**

1 Task 1 - "Finding information" (*Text*)  
Oral production (speaking) activities  
Independent Speaking Task (time: 2-3 minutes)  
Intercultural competence tested: Knowledge (Knowledge discovery).  
Response: *Webcam*

Haz click en response para ver la respuesta que vas a evaluar.

Y ve hacia abajo para ver el cuadro de evaluación, que es este:

Assess the speaker's competences for "Task 1 - "Finding information"":

Select the appropriate level:

**INCA for Assessors**

*Knowledge Discovery:*

Motivate your assessment:

**B I U ABC** | | | Font family:  Font size:  |

Haz click en los diferentes criterios de evaluación que aparecen, y selecciona el nivel en el que crees que está la respuesta.

**INCA for Assessors**

Knowledge Discovery:

Basic  
*Draws on random general knowledge and minimal factual research about other cultures. Learns by discovery and is willing to modify perceptions but not yet systematic.*

Intermediate  
*Has recourse to some information sources in anticipation of everyday encounters with the other cultures, and modifies and builds on information so acquired, in the light of actual experience. Is motivated by curiosity to develop his knowledge of his own culture as perceived by others.*

Full  
*Has a deep knowledge of other cultures. Develops his knowledge through systematic research-like activities and direct questioning and can, where this is sought, offer advice and support to others in work situations.*

Ahora utiliza el cuadro de texto para explicar, justificar y comentar tu decisión.

Motivate your assessment:

**B I U ABC** Font family Font size

I think this reponse shows an Intermediate level of Knowledge discovery because it shows curiosity, but not really deep and systematic knowledge of other cultures.]

Save assessment

Guarda tu evaluación en

Done assessing

Y finalmente haz click en

- Para consultar la evaluación que tu compañero ha hecho sobre ti, (después de la sesión):

Ve a *My Overview*, al apartado de *Followed scenarios*.

Ve al escenario **Groningen/Padua:Sesión 1** .

En *Assesed assignments* verás qué assignments han sido evaluados (solo uno).

Followed scenarios							
Scenario title	Target language	Completed assignments	Assessed assignments	Options			
Comment voyez-vous les Francais?	French	1 of 1	0 of 1	<a href="#">configure</a>	<a href="#">view</a>	<a href="#">continue</a>	<a href="#">reset</a>
Comment vivez-vous en France?	French	1 of 7	1 of 7	<a href="#">configure</a>	<a href="#">view</a>	<a href="#">continue</a>	<a href="#">reset</a>
Working in a multinational team. Monologue (adapted). INCA.	English	1 of 4	1 of 4	<a href="#">configure</a>	<a href="#">view</a>	<a href="#">continue</a>	<a href="#">reset</a>

En ese escenario y en *Options* haz click en **view** (letras azules).

You are viewing a scenario - Click here to go back to your overview

Working in a multinational team. Monologue (adapted). INCA.



Después, selecciona el evaluador del cuadro de *Choose an Assesor*:

Choose an assessor:

Choose...  
Choose...  
John Osborne competence(s):

Ahora puedes ver el nivel en el que tu evaluador te ha colocado y las explicaciones que hizo.

Assessment competence(s):

**INCA for Assessors**

Knowledge Discovery:

Intermediate

*Has recourse to some information sources in anticipation of everyday encounters with the other cultures, and modifies and builds on information so acquired, in the light of actual experience. Is motivated by curiosity to develop his knowledge of his own culture as perceived by others.*

Annotation:

I think this response indicates an Intermediate level of Knowledge Discovery because it shows curiosity, but not really a deep and systematic knowledge of other cultures.

## ANEJO 3. CUESTIONARIO

### INLEIDING / INTRODUCCIÓN

Leeftijd / Edad:

Land van herkomst / País de origen:

**Deze enquête is bedoeld om informatie in te winnen over het online uitwisselingsproject waaraan je hebt deelgenomen. Jouw mening helpt ons dit project te verbeteren voor toekomstige colleges. Je kunt de enquête anoniem invullen als je daar de voorkeur aan geeft.**

*El objetivo de este cuestionario es conseguir información sobre el desarrollo del proyecto de telecolaboración en el que has participado. Tus respuestas serán muy útiles para mejorar el proyecto en futuros cursos. Tus respuestas pueden ser totalmente anónimas si así lo prefieres.*

**Beantwoord de gesloten vragen door een kruisje naast de optie van jouw keuze te zetten. De open vragen kun je beantwoorden met zoveel ruimte als je nodig hebt. Contesta las preguntas marcando las opciones que consideras oportunas con una X en el caso de los ítems cerrados y escribiendo las respuestas en el espacio en blanco, en el caso de los ítems abiertos.**

**Antwoord in het Nederlands** Contesta en holandés

### ACHTERGROND /BACKGROUND

<b>1. Heb je <u>buiten de universiteit</u> regelmatig contact met personen uit andere culturen?</b> <i>¿Tienes contacto habitualmente con personas de otras culturas fuera de la universidad?</i>	<b>Ja/Si</b> <b>Nee/No</b>
<b>2. Zo ja, om hoeveel personen gaat het ongeveer? En uit welk(e) land/landen is/zijn deze persoon/deze personen afkomstig? En caso afirmativo, ¿Cuántas personas son? (Di un número aproximado) ¿De qué país/países proviene(n)?</b>	
<b>3. In welke taal/talen communiceer je met deze persoon/personen? ¿Qué lenguas utilizas para comunicarte con ellas?</b>	
<b>4. Hoe vaak heb je contact met deze personen uit andere culturen? ¿Con qué frecuencia tienes contacto con estas personas de otras culturas?</b>	<b>a. Dagelijks / A diario</b> <b>b. Meer dan één keer per week / Más de una vez por semana</b> <b>c. Eén keer per week / Una vez por</b>

	<p><i>semana</i></p> <p><b>d. Iedere 14 dagen / Una vez cada dos semanas</b></p> <p><b>e. Eén keer per maand / Una vez al mes</b></p> <p><b>f. Een aantal keer per jaar / Algunas veces al año</b></p>
<p><b>5. Heb je op de universiteit contact met personen uit andere culturen?</b> <i>¿Tienes contacto con personas de otras culturas en la universidad?</i></p>	<p><b>Ja/Si</b></p> <p><b>Nee/No</b></p>
<p><b>6. Zo ja, om hoeveel personen gaat het ongeveer? En uit welk land/landen is deze persoon / zijn deze personen afkomstig</b> <i>En caso afirmativo, ¿Cuántas personas son? (Di un número aproximado). ¿De qué país provienen estas personas?</i></p>	
<p><b>7. In welke taal communiceer je met deze persoon/personen?</b> <i>¿Qué lenguas utilizas para comunicarte con ellas?</i></p>	
<p><b>8. Heb je Spaans geleerd/gestudeerd voordat je naar de universiteit ging?</b> <i>¿Habías estudiado/aprendido español antes de empezar la universidad?</i></p>	<p><b>Ja/Si</b></p> <p><b>Nee/No</b></p>
<p><b>9. Zo ja, hoe lang heb je Spaans gevolgd voordat je naar de universiteit ging?</b> <i>En caso afirmativo, ¿durante cuánto tiempo aprendiste español antes de la universidad?</i></p>	
<p><b>10. Maak je wel eens gebruik van video of audioconferentie programma's zoals Skype of een vergelijkbaar programma om te praten met studiegenoten, familieleden of vrienden?</b> <i>¿Utilizas aplicaciones de videoconferencia o audioconferencia como Skype o semejantes a Skype para comunicarte con compañeros, familiares o amigos?</i></p>	<p><b>Ja/Si</b></p> <p><b>Nee/No</b></p>
<p><b>11. Welke?</b> <i>¿Cuáles son?</i></p>	
<p><b>12. Heb je weleens eerder samen met docenten en andere studenten gebruikt gemaakt van open source evaluatietools</b></p>	<p><b>Ja/Si</b></p>

zoals webCEF en CEFcult? ¿Has utilizado alguna vez herramientas de evaluación colaborativa como WEBCEF o CEFcult?	Nee/No
13. Welke? ¿Cuáles son?	

**JE ERVARINGEN MET EEN ONLINE UITWISSELING IN EEN LINGUA FRANCA /  
LA EXPERIENCIA DE TELECOLABORACIÓN Y LA LINGUA FRANCA**

14. In welke mate beschouw je het online uitwisselingsproject als een relevante ervaring met betrekking tot het college Spaans? <i>¿Consideras que el proyecto de telecolaboración ha sido una experiencia relevante en relación a tu curso de español?</i>	<b>Helemaal niet relevant</b>			<b>Heel relevant</b>	
	1	2	3	4	5
	<i>Nada relevante</i>			<i>Muy relevante</i>	
15. Waarom? Op welke manier is deze ervaring naar jouw mening van toegevoegde waarde geweest voor het college Spaans? <i>¿Por qué? ¿Qué crees que ha aportado la experiencia de telecolaboración a tu curso de español?</i>					
16. In welke mate beschouw je het online uitwisseling project als relevant met betrekking tot je bachelor studie? <i>¿Consideras que el proyecto de telecolaboración ha sido una experiencia relevante en relación a tu bachelor/estudio de grado?</i>	<b>Helemaal niet relevant</b>			<b>Heel relevant</b>	
	1	2	3	4	5
	<i>Nada relevante</i>			<i>Muy relevante</i>	
17. Waarom? Op welke manier is deze ervaring van toegevoegde waarde geweest voor je bachelor studie? <i>¿Por qué? ¿Qué crees que ha aportado la experiencia de telecolaboración a tu estudio general/bachelor?</i>					
18. Wat zijn de positieve punten van dit project voor jou? <i>¿Qué aspectos positivos destacas del proyecto?</i>					
19. Wat zijn de negatieve punten van dit project voor jou? <i>Qué aspectos negativos destacarías del proyecto?</i>					
20. In hoeverre vond je het moeilijk om	<b>Helemaal niet moeilijk</b>			<b>Heel</b>	

<p><b>met je uitwisselingspartner te communiceren?</b> <i>¿Qué grado de dificultad has experimentado al comunicarte con tu compañero de intercambio?</i></p>	<p><b>moeilijk</b></p> <p style="text-align: center;"><b>1            2            3            4            5</b></p> <p><i>Nada difícil</i> <span style="float: right;"><i>Muy difícil</i></span></p>
<p><b>21. Waarom denk je dat het moeilijk / makkelijk was?</b> <i>¿Por qué crees que ha sido fácil o difícil?</i></p>	
<p><b>22. Heb je problemen ondervonden tijdens het gesprek met je uitwisselingspartner?</b> <i>¿Has tenido algún problema de comunicación con tu compañero?</i></p>	<p><b>Ja/Si</b></p> <p><b>Nee/No</b></p>
<p><b>23. Zo ja, wat soort problemen heb je ondervonden?</b> <i>En caso afirmativo, ¿de qué tipo han sido estos problemas?</i></p>	<p><b>a. Technische problemen</b> <i>Técnicos</i></p> <p><b>b. Taalproblemen</b></p> <p style="padding-left: 40px;"><b>Begrijpen                      Spreken</b></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Lingüísticos:</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Al comprender    Al hablar</i></p> <p><b>c. Anders (specificeer welke)</b> <i>Otros</i> <i>(especifica cuáles):</i></p>
<p><b>24. Geef een korte toelichting. Wat voor problemen deden zich precies voor, wat gebeurde er?</b> <i>Explica brevemente cuál/cuáles ha/han sido estos problemas en particular, qué es lo que ha ocurrido</i></p>	
<p><b>25. Indien je communicatieproblemen hebt ondervonden, heb je strategieën ingezet om deze op te lossen?</b> <i>Si has tenido problemas de comunicación, ¿has utilizado estrategias para resolver estos problemas?</i></p>	<p><b>Ja/Si</b></p> <p><b>Nee/No</b></p>
<p><b>26. Wat voor strategieën heb je ingezet om deze problemen op te lossen?</b> <i>¿Qué tipo de estrategias has utilizado para resolver estos problemas?</i></p>	<p><b>a. Met behulp van de tools binnen Skype: chat, video...</b> <i>Utilizar herramientas dentro de Skype: ayuda de chat escrito, del video..</i></p> <p><b>b. Met behulp van andere tools: Google translator, online woordenboeken, andere toepassingen (specificeer)</b> <i>Utilizar otras herramientas fuera de skype:</i></p>

	<p><i>Google translator, diccionarios en línea, otras aplicaciones (Especifica cuáles)</i></p> <p><b>c. Met behulp van het Engels of andere talen</b> <i>Utilizar el inglés u otras lenguas</i></p> <p><b>d. Anders (specificeer)</b> <i>Otras (especifica cuáles):</i></p>
<p><b>27. Heb je met behulp van deze strategie(ën) het communicatie problemen kunnen oplossen?</b> <i>¿Estas estrategias han resuelto el problema de comunicación?</i></p>	<p><b>Ja/Si</b></p> <p><b>Nee/No</b></p>
<p><b>28. Heb je het als interessant / verrijkend ervaren om in het Spaans met een student uit een andere cultuur te kunnen communiceren?</b> <i>¿Ha sido interesante/enriquecedor para ti poder comunicarte en español con un estudiante de otra cultura?</i></p>	<p><b>Helemaal niet verrijkend</b>      <b>Zeer verrijkend</b></p> <p><b>1</b>      <b>2</b>      <b>3</b>      <b>4</b>      <b>5</b></p> <p><i>Nada enriquecedor</i>                      <i>Muy enriquecedor</i></p>
<p><b>29. Denk je dat het een voordeel is om te communiceren met iemand uit een andere cultuur die ook Spaans leert in plaats van met een Spaanssprekende?</b> <i>Crees que comunicarse con una persona de otra cultura que está aprendiendo español como tú tiene ventajas con respecto a comunicarse con un hablante nativo de español?</i></p>	<p><b>Ja/Si</b></p> <p><b>Nee/No</b></p>
<p><b>30. Welke?</b> <i>Cuáles son?</i></p>	
<p><b>31. Denk je dat het een nadeel is om te communiceren met iemand uit een andere cultuur die ook Spaans leert in plaats van met een Spaanssprekende?</b> <i>Crees que comunicarse con una persona de otra cultura que está aprendiendo español como tú tiene inconvenientes con respecto a comunicarse con un hablante nativo de español?</i></p>	<p><b>Ja/Si</b></p> <p><b>Nee/No</b></p>
<p><b>32. Welke?</b> <i>Cuáles son?</i></p>	

DIGITALE HULPMIDDELEN EN OPDRACHTEN / HERRAMIENTAS DIGITALES Y TAREAS

<p><b>33. In hoeverre vond je het moeilijk om met de digitale hulpmiddelen om te gaan die gebruikt zijn tijdens de online uitwisseling?</b>  <i>¿Qué grado de dificultad has experimentado al utilizar las herramientas digitales de la telecolaboración?</i></p>	<p><b>SKYPE</b></p> <table border="0"> <tr> <td colspan="3"><b>Helemaal niet moeilijk</b></td> <td colspan="2"><b>Heel moeilijk</b></td> </tr> <tr> <td><b>1</b></td> <td><b>2</b></td> <td><b>3</b></td> <td><b>4</b></td> <td><b>5</b></td> </tr> <tr> <td colspan="3"><i>Nada difícil</i></td> <td colspan="2"><i>Muy difícil</i></td> </tr> </table> <hr/> <p><b>CEFCULT</b></p> <table border="0"> <tr> <td colspan="3"><b>Helemaal niet moeilijk</b></td> <td colspan="2"><b>Heel moeilijk</b></td> </tr> <tr> <td><b>1</b></td> <td><b>2</b></td> <td><b>3</b></td> <td><b>4</b></td> <td><b>5</b></td> </tr> <tr> <td colspan="3"><i>Nada difícil</i></td> <td colspan="2"><i>Muy difícil</i></td> </tr> </table>	<b>Helemaal niet moeilijk</b>			<b>Heel moeilijk</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<i>Nada difícil</i>			<i>Muy difícil</i>		<b>Helemaal niet moeilijk</b>			<b>Heel moeilijk</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<i>Nada difícil</i>			<i>Muy difícil</i>	
<b>Helemaal niet moeilijk</b>			<b>Heel moeilijk</b>																												
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>																											
<i>Nada difícil</i>			<i>Muy difícil</i>																												
<b>Helemaal niet moeilijk</b>			<b>Heel moeilijk</b>																												
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>																											
<i>Nada difícil</i>			<i>Muy difícil</i>																												
<p><b>TAREAS</b></p>																															
<p><b>Taak 1: Informatie over kerstradities uitwisselen door middel van een interview.</b> <i>Tarea 1: Recoger información sobre las costumbres de navidad en la otra cultura mediante una entrevista</i></p>																															
<p><b>34. In hoeverre vond je het moeilijk de taak uit te voeren? In hoeverre vond je de taak interessant / nuttig? Beantwoord deze vraag voor elk van de drie taken met een kruisje.</b> <i>¿Qué grado de dificultad has experimentado al hacer la tarea? ¿Qué grado de interés/utilidad ha tenido para ti la tarea?</i></p>	<p><b>Moeilijkheidsgraad</b> <i>Dificultad</i></p> <table border="0"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> <p><b>Nut , interesse</b> <i>Interés utilidad de la tarea</i></p> <table border="0"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5																				
1	2	3	4	5																											
1	2	3	4	5																											
<p><b>35. Wat voor soort moeilijkheden ben je tegengekomen bij het uitvoeren van deze taak? ¿Qué tipo de dificultades has encontrado al hacer esta tarea?</b></p>	<p><b>a. Technische moeilijkheden (bij het gebruik van digitale hulpmiddelen : Skype)</b> <i>Técnicas (Uso de las herramientas digitales: Skype)</i></p> <p><b>b. Taal problemen</b> <i>Lingüísticas</i></p> <p><b>c. Anders (welke)</b> <i>Otros (Cuáles)</i></p>																														
<p><b>Taak 2: Reflecteren op de kerstradities in een andere cultuur.</b> <i>Tarea 2: Escribir una reflexión sobre las costumbres de la navidad en la otra cultura</i></p>																															
<p><b>36. In hoeverre vond je het moeilijk de taken uit te voeren? In hoeverre vond je de taken interessant / nuttig? Beantwoord</b></p>	<p><b>Moeilijkheidsgraad</b> <i>Dificultad</i></p> <table border="0"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5																									
1	2	3	4	5																											

<p>deze vraag voor elk van de drie taken met een kruisje. <i>¿Qué grado de dificultad has experimentado al hacer las tareas? ¿Qué grado de interés/utilidad han tenido para ti las tareas?</i></p>	<p><b>Nut , interesse</b> <i>Interés utilidad de la tarea</i></p> <p>1      2      3      4      5</p>
<p><b>37. Wat voor soort moeilijkheden ben je tegengekomen bij het uitvoeren van deze taak?</b> <i>¿Qué tipo de dificultades has encontrado al hacer esta tarea?</i></p>	<p><b>a. Technische moeilijkheden (bij het gebruik van digitale hulpmiddelen : Skype)</b> <i>Técnicas (Uso de las herramientas digitales: Skype)</i></p> <p><b>b. Taal problemen</b> <i>Lingüísticas</i></p> <p><b>c. Anders (welke)</b> <i>Otros (Cuáles)</i></p>
<p><b>Taak 3: Gezamenlijk de mate van empathie evalueren waarmee we hebben gereflecteerd op de interculturele verschillen van kerstradities tussen Italië en Nederland</b> <i>Tarea 3: Evaluar colaborativamente el grado de Empatía con el que hemos reflexionado sobre las diferencias interculturales en la celebración de la navidad en Italia y en Holanda</i></p>	
<p><b>38. In hoeverre vond je het moeilijk de taken uit te voeren? In hoeverre vond je de taken interessant / nuttig? Beantwoord deze vraag voor elk van de drie taken met een kruisje.</b> <i>¿Qué grado de dificultad has experimentado al hacer las tareas? ¿Qué grado de interés/utilidad han tenido para ti las tareas?</i></p>	<p><b>Moeilijkheidsgraad</b> <i>Dificultad</i></p> <p>1      2      3      4      5</p> <p><b>Nut , interesse</b> <i>Interés utilidad de la tarea</i></p> <p>1      2      3      4      5</p>
<p><b>i. Wat voor soort moeilijkheden ben je tegengekomen bij het uitvoeren van deze taak?</b> <i>¿Qué tipo de dificultades has encontrado al hacer esta tarea?</i></p>	<p><b>a. Technische moeilijkheden (bij het gebruik van digitale hulpmiddelen : Skype)</b> <i>Técnicas (Uso de las herramientas digitales: Skype)</i></p> <p><b>b. Taal problemen</b> <i>Lingüísticas</i></p> <p><b>c. Anders (welke)</b> <i>Otros (Cuáles)</i></p>
<p><b>ii. Kies voor iedere opdracht hieronder in een schaal van 1 tot 3 in hoeverre je vindt dat je meer of minder leert van deze opdracht.</b> <i>Elige un número del 1 al 3 para cada tarea según consideras que aprendes más o menos con ella.</i></p>	<p><b>a. Interactie met studiegenoten op college</b> <i>Interactuando en el aula con compañeros de clase</i></p> <p>1      2      3</p> <p><i>(1= aprendo menos 3=aprendo más)</i></p> <p><b>b. Interactie met de docent op college</b> <i>Interactuando en el aula con el profesor</i></p>



	<p>1      2      3</p> <p>(1= aprendo menos 3=aprendo más)</p> <p><b>c. Interculturele interactie via Skype</b>  <i>Haciendo una interacción intercultural por Skype</i></p> <p><b>1      2      3</b></p> <p>(1= aprendo menos 3=aprendo más)</p>
<p>i. <b>Kies voor iedere opdracht hieronder in een schaal van 1 tot 3 in hoeverre je vindt dat je meer of minder leert van deze opdracht.</b> <i>Elige un número del 1 al 3 para cada tarea según consideras que aprendes más o menos con ella.</i></p>	<p><b>a. Een tekst schrijven in het Spaans over traditieverschillen in andere culturen aan de hand van informatie verkregen uit een interview met een persoon uit die andere cultuur</b> <i>Escribir textos en español sobre diferencias de costumbres en otras culturas con información recogida en una entrevista con una persona</i></p> <p><b>1      2      3</b></p> <p>(1= aprendo menos 3=aprendo más)</p> <p><b>b. Een tekst in het Spaans schrijven over aspecten van de Spaanse cultuur aan de hand van informatie uit de lesmethode of van het internet</b> <i>Escribir textos en español sobre aspectos de la cultura española, con información del manual o la red.</i></p> <p><b>1      2      3</b></p> <p>(1= aprendo menos 3=aprendo más)</p> <p><b>c. Een tekst in het Spaans schrijven over aspecten van de eigen cultuur en uitgaande van de eigen ervaring</b> <i>Escribir textos en español sobre aspectos de tu cultura, partiendo de tu propia experiencia</i></p> <p><b>1      2      3</b></p> <p>(1= aprendo menos 3=aprendo más)</p>

<p>7. <b>Kies voor iedere opdracht hieronder in een schaal van 1 tot 3 in hoeverre je vindt dat je meer of minder leert van deze opdracht.</b> <i>Elige un número del 1 al 3 para cada tarea según consideras que aprendes más o menos con ella.</i></p>	<p><b>a. Mezelf beoordelen op een interculturele competentie</b> <i>Autoevaluar la competencia intercultural</i></p> <p style="text-align: center;"><b>1      2      3</b></p> <p style="text-align: center;"><i>(1= aprendo menos 3=aprendo más)</i></p> <p><b>b. Mezelf beoordelen op mondelinge interactie</b> <i>Autoevaluar la interacción oral</i></p> <p style="text-align: center;"><b>1      2      3</b></p> <p style="text-align: center;"><i>(1= aprendo menos 3=aprendo más)</i></p> <p><b>c. Mezelf beoordelen op grammatica en vocabulaire</b> <i>Autoevaluar la gramática y el vocabulario</i></p> <p style="text-align: center;"><b>1      2      3</b></p> <p style="text-align: center;"><i>(1= aprendo menos 3=aprendo más)</i></p>
<p>7. <b>Wat heb je van dit project geleerd?</b> <i>¿Qué cosas has aprendido de este proyecto?</i></p>	
<p><b>i. Vind je dat dit type uitwisselingsopdrachten in de colleges Spaans geïntegreerd zouden moeten worden?</b> <i>¿Crees que este tipo de tareas de telecolaboración internacional deberían ser integradas en el curso de español?</i></p>	<p><b>Ja/Sí</b></p> <p><b>Nee /No</b></p>
<p><b>i. Zou je in de volgende collegereeks opnieuw deelnemen aan een online uitwisselingsprojecten?</b> <i>¿Participarías en futuras experiencias de telecolaboración?</i></p>	<p><b>Ja/Sí</b></p> <p><b>Nee /No</b></p>
<p><b>Overig commentaar / Comentarios</b></p>	

**Dank je wel voor je (tele)medewerking!** *¡Muchísimas gracias por tu (tele)colaboración!*

## ANEJO 4. FRAGMENTOS DE LOS SCENARIOS EN CEF CULT

The screenshot displays the CEFcult user interface. At the top left is the CEFcult logo. On the top right, there is a user profile section with a silhouette and the text "My overview" and "Log out". Below the header, the page title is "Groningen-Padua. Sesión 2" with an information icon, and a "Back to overview" link is on the right. The main content area is divided into two columns. The left column contains the scenario text, and the right column contains a list of three text items for assessment.

**Scenario Text:**

A continuación vas a leer tres textos de tres estudiantes extranjeros sobre una costumbre española: Las tiendas cierran de 14.00 a 17.00

Este es el primer texto: Leelo y elige el nivel al que crees que corresponde según los criterios que aparecen (Empathy y Respect for otherness). Asegurate de leer y entender bien los descriptores.

Texto 1: Las tiendas cierran de 14.00 a 17.00

"Hoy he ido a una tienda para comprar una cosa urgente a las 15.30 de la tarde y la tienda estaba cerrada.. ¡No me parece nada bien! Creo que los españoles son personas muy vagas que creen que es más importante la siesta que el trabajo. ¡Estamos en Europa! Y las tiendas tienen que estar abiertas durante toda la tarde, como en todos los demás países."

**Assessment List:**

- 1 Texto 1 (Text)  
Aprendemos a evaluar un texto desde el punto de vista intercultural (EMPATIA Y RESPETO POR LO "OTRO")  
Response: Assessment
- 2 Texto 2 (Text)  
Aprendemos a evaluar un texto desde el punto de vista intercultural (EMPATIA Y RESPETO POR LO "OTRO")  
Response: Assessment
- 3 Texto 3 (Text)  
Aprendemos a evaluar un texto desde el punto de vista intercultural (EMPATIA Y RESPETO POR LO "OTRO")  
Response: Assessment

Ejemplo de *scenario* (Tarea posibilitadora de Tarea 3)

### Empathy:

Basic

*El estudiante no entiende que existen diferencias culturales entre sus comportamientos y los de la otra cultura. El estudiante habla de los comportamientos, valores y creencias de otras culturas desde su propio punto de vista.*

Intermediate

*El estudiante entiende que existen diferencias culturales entre sus comportamientos y los de la otra cultura. El estudiante percibe y entiende los comportamientos, valores y creencias de otras culturas desde el punto de vista de su propia cultura.*

Full

*El estudiante entiende que existen diferencias culturales entre sus comportamientos y los de la otra cultura. El estudiante empieza a entender estos comportamientos, valores y creencias de la otra cultura desde el punto de vista de la otra cultura (y no el suyo propio).*

### Respect For Otherness:

Basic

*El estudiante no entiende que existen diferencias culturales entre sus comportamientos y los de la otra cultura. No está abierto a comprender que las asunciones (assumptions) de otra cultura son también posibles, y la suya no es la única "natural". Por esta razón, juzga los comportamientos de la otra cultura como algo negativo o positivo. (Tiene una actitud cerrada a la nueva cultura)*

Intermediate

*El estudiante entiende que existen diferencias culturales entre sus comportamientos y los de la otra cultura. Está abierto a comprender que las asunciones de la otra cultura son también posibles, y que la suya no es la única "natural". Sin embargo, tiene clara una posición ante dichas diferencias de comportamiento. (Tiene una actitud un poco abierta ante la nueva cultura)*

Full

*El estudiante entiende que existen diferencias culturales entre sus comportamientos y los de la otra cultura. Está abierto a comprender las asunciones de la otra cultura, y entiende que todas las asunciones (las de su cultura y las de la otra cultura) son "naturales". Habla de estas asunciones de manera neutral, sin juzgar como algo bueno o malo. (Tiene una actitud totalmente abierta ante la nueva cultura).*

Descriptores de *Empatía* y *Respect for Otherness* en *Cefcult*

Texto 2: Las tiendas cierran de 14.00 a 17.00

"Hoy he ido a una tienda para comprar una cosa urgente a las 15.30 de la tarde, y la tienda estaba cerrada. Me ha sorprendido mucho, porque en mi país las tiendas están abiertas a esta hora. Creo que lo normal es que las tiendas estén abiertas toda la tarde, pero es una diferencia de España y los demás países."

Response: *Assessment*

2 Texto 2 *(Text)*

Aprendemos a evaluar un texto desde el punto de vista intercultural (EMPATIA Y RESPETO POR LO "OTRO")

Response: *Assessment*

3 Texto 3 *(Text)*

Aprendemos a evaluar un texto desde el punto de vista intercultural (EMPATIA Y RESPETO POR LO "OTRO")

Texto 3: Las tiendas cierran de 14.00 a 17.00

"Hoy he ido a una tienda para comprar una cosa urgente a las 15.30, y la tienda estaba cerrada. En España las tiendas cierran de dos a cinco, por la costumbre de la siesta. Es diferente al resto de los países de Europa. Creo que necesitan hacer esto porque hay más horas de sol al día y las tiendas están abiertas hasta las ocho y media de la tarde. (El día de trabajo es más largo y necesitan hacer una pausa)."

Aprendemos a evaluar un texto desde el punto de vista intercultural (EMPATIA Y RESPETO POR LO "OTRO")

Response: *Assessment*

3 Texto 3 *(Text)*

Aprendemos a evaluar un texto desde el punto de vista intercultural (EMPATIA Y RESPETO POR LO "OTRO")

Fragmentos de la tarea posibilitadora para la tarea 3

Mi compañero por la sesión de skype era un chico de 20 años que se llama Lorenzo Leali.

Sus padres viven todavía cerca del Lago di Garda, pero él vive en un piso en Padua, con 1 amigo y tres amigas. Durante los meses de verano, Lorenzo trabaja en la industria de vino. Es una pena, pero Lorenzo es hinchado de Internazionale.

Lorenzo ya conoce a Holanda, él hizo de vacaciones aquí una vez con su familia y en marzo le va a venir otra vez.

Como casi todos los años, este año Navidad será en la casa con la familia. Había algunas veces que Navidad no era en la casa en Italia, pero solo porque unas de la familia se fueran a Austria para esquiar. Normalmente hay mucha gente en la casa por Navidad, primero los padres de Lorenzo pero también los tíos y tías y su abuela.

Es una tradición de los jóvenes para salir de copas por la noche del 24 de diciembre, y la fiesta de familia casi siempre es el 25 de diciembre. El día de Navidad no tiene mucho peso religioso por la familia Leali, entonces no se van a la misa pero se quedan en la casa todos juntos.

La gente que sí es religiosa se va a la misa la medianoche del 24 al 25. (Cuando los jóvenes están en la Discoteca) Después de comida, que es un asado grandísimo, toda la familia juega al Tombola. Tombola es un juego Italiano que se parece mucho de Bingo. También se juega cartas.

Es tradición en Italia de tener un Árbol de Navidad. El día ocho de diciembre, que se llama Immacolata toda la familia adorna el árbol. Después se usan el árbol para los regalos. Los padres compran a los regalos y los niños, pequeños y también más grande les reciben.

Por Lorenzo, la tradición de Navidad es una cosa de sus sentimientos de estar con familia y no le gusta al uso comercial que Navidad tiene ahora para las tiendas y negocios.

Pienso que Navidad es muy similar en Holanda pero hay diferencias; que nosotros casi siempre comemos al pavo y no tenemos tradición por el adornación del Árbol.

También, mi familia no se va a la misa o a la iglesia.

Ejemplo de texto de estudiante