

FACTORES DE ÉXITO DE UN PROYECTO DE TELECOLABORACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

SUCCESS FACTORS OF A TELECOLLABORATION PROJECT IN THE CONTEXT OF SECOND LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Mag. Juan Albá Duran

Mag. Gerdientje Oggel

Universidad de Groninga (RUG), Países Bajos

Dra. Olivia Espejel Nonell

Dr. Joan-Tomàs Pujolà Font

Universidad de Barcelona (UB), España

Abstract

Telecollaboration projects between higher education institutions have been focusing mainly on the development of L2, intercultural and digital skills of the learner [Dooly & O'Dowd 2012]. In spite of the increasing number of studies investigating this type of projects, there is still little research on telecollaborative practices that connect L2 Spanish learners with student teachers with a double focus on (1) how reciprocity between learners with different learning goals is met, and (2) what success factors guarantee the sustainability of the exchange over time. This article presents the RUG-UB telecollaboration project that was implemented over 4 academic years (2013–2017) in the University of Groningen and the University of Barcelona, and which laid the foundations for another telecollaboration project that continues to be developed between the University of Barcelona and the University of Iceland at the time of writing this article. After describing the academic context and task design, the results of the experience are presented and analyzed. Finally, the factors that have contributed to the consolidation of this project are discussed, such as the design of tasks which address the reciprocity between learners with different learning objectives, or the ability of students, teachers or institutions to adapt to change.

Keywords: *telecollaboration, online intercultural exchange, teacher training, Spanish as Foreign Language, sustainability.*

Resumen

Los proyectos de telecolaboración entre instituciones de enseñanza superior han venido centrándose sobre todo en el desarrollo de las competencias en L2, interculturales y digitales del aprendiente [Dooly y O'Dowd 2012]. A pesar de la proliferación de los estudios que investigan este tipo de proyectos, todavía hay poca investigación de prácticas telecolaborativas que conectan estudiantes de español L2 con profesores en formación, y que se orienten tanto a promover la reciprocidad entre estudiantes con diferentes objetivos de aprendizaje como a indagar en qué factores garantizan la continuidad en el tiempo de los intercambios. En este artículo se presenta el proyecto de telecolaboración RUG-UB que se implementó durante 4 cursos académicos (2013–2017) en la Universidad de Groninga y la Universidad de Barcelona, y que sentó las bases de otro proyecto de telecolaboración que se sigue desarrollando actualmente entre la Universidad de Barcelona y la Universidad de Islandia. Tras describir el contexto académico y el diseño de tareas, se presentan y analizan los resultados de la experiencia para identificar los factores que han podido contribuir a la consolidación del proyecto. En último lugar, se discuten esos factores, como son el diseño de tareas que atienden a la reciprocidad entre aprendientes con objetivos de aprendizaje diferentes, o la capacidad de adaptación al cambio por parte de estudiantes, profesores e instituciones.

Palabras clave: *Telecolaboración, Intercambio Intercultural a Distancia, Formación de profesores, Español Lengua Extranjera, Sostenibilidad.*

Introducción

La telecolaboración es una práctica docente que consiste en promover el trabajo colaborativo entre estudiantes de diferentes países o bagajes culturales, separados geográficamente, mediante tareas de aprendizaje que hacen uso de internet y herramientas digitales [O'Dowd 2018]. Aunque existe variación en la terminología (*virtual exchange, online intercultural exchange, teletandem, COIL*) usada para referirse a estas prácticas, dependiendo del foco del aprendizaje y otros factores pedagógicos [O'Dowd 2018], un denominador común es que todas ellas favorecen el desarrollo de competencias transversales como la competencia comunicativa intercultural y la digital. En muchos casos también implican el desarrollo de conocimientos y destrezas propios de la disciplina de estudio del alumno. El modelo de telecolaboración que se presenta en este estudio conecta a estudiantes de dos universidades diferentes para que trabajen colaborativamente en tareas para la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) bajo la supervisión de sus respectivos profesores.

1. Proyectos de telecolaboración y aprendizaje de lenguas extranjeras

Cada vez es mayor el interés de docentes e instituciones por los proyectos de colaboración interuniversitarios debido a su gran potencial para promover la Internacionalización del Currículo (IoC, en sus siglas en inglés) y la Internacionalización en Casa (IaH, en sus siglas en inglés), mediante las cuales se pretende garantizar que todos los estudiantes tengan una experiencia internacional sin necesidad de hacer una estancia en el extranjero.

Este creciente interés se refleja en la proliferación de proyectos desarrollados no solo por profesores motivados, sino también por instituciones educativas y órganos de gobierno nacionales y sobre todo supranacionales, para todas las etapas de la enseñanza-aprendizaje tanto formal como informal [Erasmus+ Virtual Exchange¹, 2018–Presente; EVOLVE², 2018–2020; TeCoLa³, 2016–2019; TILA⁴, 2013–2015; E-Tweening⁵, 2005–Presente]. Uno de los proyectos con especial relevancia para el presente estudio es el proyecto europeo Evaluating and Upscaling Telecollaborative Teacher Education, EVALUATE⁶ (2017–2019) cuyo objetivo principal es evaluar el impacto de la telecolaboración en profesores en formación en etapas iniciales [The EVALUATE Group 2019].

En cuanto al ámbito de la investigación, encontramos trabajos que intentan ofrecer apoyo a esta práctica educativa aportando evidencia de qué factores determinan el desarrollo exitoso de estos proyectos, sobre todo en el ámbito del aprendizaje de la L2 [O'Dowd y Ritter 2006; Lamy y Goodfellow 2010]. Si bien existen artículos que examinan cuáles son las competencias del profesor 2.0 o tutor en línea [Dooly 2010; Guichon 2009; Hampel 2009], o cómo la Telecolaboración puede contribuir al desarrollo de las competencias pedagógicas de los profesores en formación [Bueno-Alastuey et al. 2018; Bueno-Alastuey y Kleban 2016; Clark et al. 2016; Dooly y Sadler 2013; Fuchs et al. 2012], no son tan numerosos los estudios que examinan qué factores favorecen la sostenibilidad de los proyectos de telecolaboración entre profesores en formación y aprendientes de L2 [Hauck 2007; The EVALUATE Group 2019]. Otro aspecto que requeriría más investigación es cómo fomentar la reciprocidad en tareas que conecten a estudiantes con diferentes objetivos de aprendizaje [Little y Brammerts 1996; Bueno-Alastuey y Kleban 2016; Albá Duran y Oggel 2019].

¹ Erasmus+ Virtual Exchange: https://europa.eu/youth/node/54451_en

² EVOLVE Project: <https://evolve-erasmus.eu/about-evolve/>

³ TeCoLa Project: <https://sites.google.com/site/tecolaproject/>

⁴ TILA Project: <http://www.tilaproject.eu/>

⁵ E-Twinning Project: <https://www.etwinning.net/es/pub/index.htm>

⁶ EVALUATE Project: <https://www.evaluateproject.eu/>

Con el propósito de contribuir a estas cuestiones, en el presente artículo proponemos la evaluación de los factores que han contribuido al éxito y a la sostenibilidad del proyecto RUG-UB, siguiendo el camino marcado por el estudio de Hauck [2007] y usando el marco de análisis propuesto por O'Dowd y Ritter [2006], que puede verse resumido en la siguiente figura:

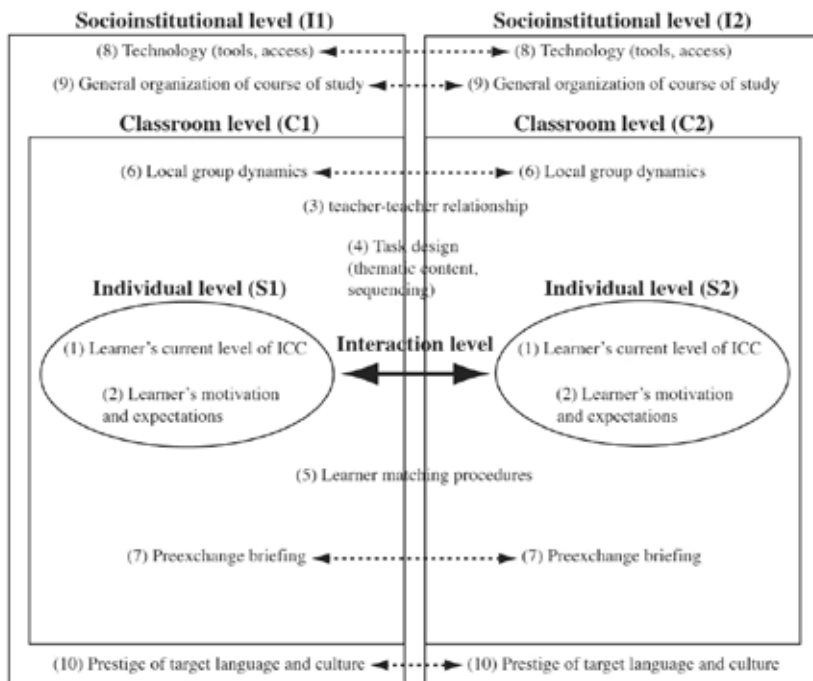


Figura 1. Inventario de motivos por los que pueden fallar los proyectos de telecolaboración [O'Dowd y Ritter 2006: 629].

Este modelo identifica los principales factores que pueden determinar el éxito de un proyecto, ordenándolos en varios niveles que van desde los estudiantes hasta la institución, pasando por el profesor y la metodología utilizada. En cuanto a los estudiantes, se identifican dos factores: el nivel de competencia comunicativa intercultural (1) y su motivación y expectativas respecto del intercambio (2). En el nivel metodológico (Classroom Level C1–C2 de la Figura 1) se establecen, por un lado, factores que tienen que ver con la relación entre clases, como son (3) la relación entre profesores, (4) el diseño de la tarea, que determinará la naturaleza y los contenidos de las interacciones entre alumnos y (5) los procedimientos de agrupación de los estudiantes. Por otro lado, también se establecen factores relacionados con el contexto local de cada grupo, como (6) las dinámicas dentro de cada grupo-clase y (7) la preparación previa a las tareas del intercambio. Por último,

en la dimensión socio-institucional, se identifican como factores (8) la tecnología usada (herramientas, acceso), (9) la organización general de los cursos y programas de estudio y (10) el prestigio de la cultura y la lengua meta.

Algunos de los factores de éxito del presente proyecto reflejan lo reportado en el estudio de caso de EVALUATE [The EVALUATE Group, 2019] en el que profesores de varios proyectos de telecolaboración identifican los factores que han ayudado a su desarrollo (Figura 2). Están a la izquierda del gráfico categorías relacionadas con las tareas, su integración en el currículo y la modalidad de comunicación síncrona por videoconferencia. A la derecha se encuentran los factores relacionados con la comunicación y la colaboración entre los profesores, así como el apoyo institucional. En el apartado de análisis del presente estudio se observará hasta qué punto estos factores se identificaron en el proyecto RUG-UB.

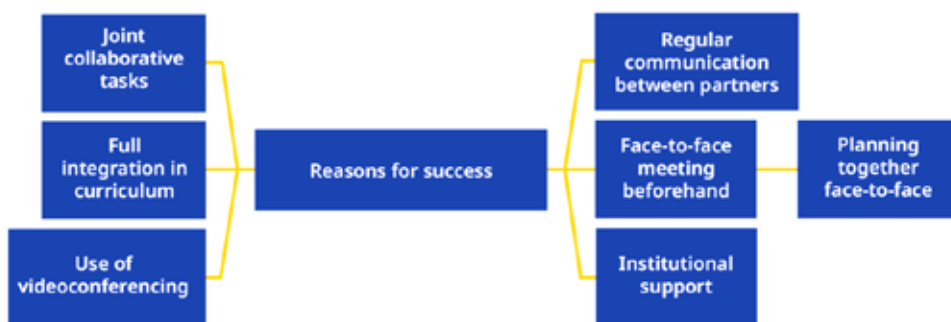


Figura 2. Factores que intervienen en el éxito del intercambio virtual [The EVALUATE Group 2019: 73].

A continuación se describe el proyecto RUG-UB de telecolaboración en sus diferentes fases. Cabe destacar que las cuatro ediciones del proyecto que aquí se reportan tuvieron lugar entre 2013 y 2017. A partir de este último año la Universidad de Groninga (RUG) tuvo que separarse del proyecto y otro curso de aprendientes de español L2 de la Universidad de Islandia (HI) tomó su lugar. Desde entonces y hasta el presente, el proyecto sigue desarrollándose entre la UB y la HI con el diseño y estructura general, aunque adaptando las tareas al nuevo contexto educativo y la tecnología de la que se dispone. Se entiende que, aunque con un cambio de actores, la fórmula creada sigue siendo exitosa, lo que muestra su capacidad de aplicación a otros contextos educativos y, por ende, su relevancia para la comunidad docente.

2. Descripción del proyecto de telecolaboración RUG-UB

La propuesta de telecolaboración RUG-UB surge de un proyecto piloto de aprendizaje en línea de la Universidad de Groninga en el que se ofreció apoyo a docentes de lengua extranjera para desarrollar un intercambio internacional en

línea. Los profesores de español de la RUG contactaron con sus colegas en el máster de didáctica de español LE de la UB. En la siguiente tabla se presenta el contexto y los actores involucrados:

Tabla 1. Características del contexto institucional, asignaturas, estudiantes y docentes.

Instituciones	Universidad de Groninga (RUG), Países Bajos	Universidad de Barcelona (UB), España
Facultades	Facultad de Letras	F. de Formación del Profesorado
Programas	European Languages and Cultures (Pregrado de 180 ECTS)	Máster de Formación de Profesores de ELE (90 ECTS)
Asignaturas	Spanish Proficiency 3 (B2.1)	Las TIC en la didáctica de ELE
Año / Semestre	2 / 2	1 / 2
Ubicación de la asignatura en el programa	Este es el tercer curso de competencia comunicativa en español (B2.1 según el MCER) antes de la estancia en el extranjero	Esta es la tercera asignatura obligatoria sobre enfoques para la enseñanza de ELE. Cursada antes y durante las prácticas presenciales.
Número de créditos	10 ECTS	5 ECTS
Duración en semanas	14	15
Horas de clase por semana	2 + 2	2 + 2
Número de estudiantes en las diferentes ediciones	21 / 24 / 22 / 36	21 / 17 / 23 / 17
Lengua materna	Neerlandés. En algunos casos inglés.	Español
Profesores involucrados en el proyecto	Gerdientje Oggel (MA) Juan Albá Duran (MA) Carolina Fernández Royón (MA) (2013-2014)	Dr. JoanTomàs Pujolà Font Dra. Olivia Espejel (2014-2017)
Financiación institucional	Sí	No

El objetivo inicial del proyecto era preparar a los estudiantes de idiomas de la Universidad de Groninga para su estancia obligatoria en España o Hispanoamérica que tenía lugar en el semestre siguiente. La gran mayoría de estudiantes del programa de Groninga no había tenido hasta la fecha interacción con nativos a excepción del profesor. Los estudiantes de años anteriores, tras volver de su intercambio en el extranjero, declararon haber tenido dificultades para interactuar en español en el contexto de inmersión. En este sentido una de las destrezas que más nos interesaba practicar era la interacción oral con hablantes nativos en contextos académicos tanto formales como informales.

Por su parte, el objetivo de la UB era formar a sus masterandos en el uso de la tecnología en la enseñanza de LE y la capacitación docente para el trabajo en línea. Ante estas necesidades, una fase decisiva en el desarrollo del proyecto consistió en dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo evitar que los estudiantes de máster se convirtieran en meros interlocutores o *sparrings* para la práctica oral de la lengua? ¿Qué ganaban los estudiantes de máster con esas conversaciones? Es decir, ¿cómo conseguir generar tareas mediante las cuales ambos grupos de estudiantes satisficieran sus necesidades de desarrollo?

Como punto de partida se hizo un análisis de las competencias que debían desarrollar ambos grupos, para así determinar cómo fomentar la reciprocidad [Little y Brammerts 1996]. En la Tabla 2 se muestran las conclusiones obtenidas y las competencias propuestas.

Tabla 2. Competencias generales de las asignaturas y específicas del proyecto de telecolaboración.

	Ser capaz de...	Ser capaz de...
Competencias generales a desarrollar dentro de la asignatura	<p>Usar activamente conocimientos léxicos, gramaticales, socioculturales y pragmáticos con fines comunicativos al nivel B2.1.</p> <p>Usar diferentes recursos y herramientas para el aprendizaje de lengua.</p> <p>Trabajar en tareas tanto individualmente como en grupo.</p> <p>Tomar responsabilidad y reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje.</p> <p>Organizar y planificar los recursos disponibles para la resolución de tareas.</p> <p>Reflexionar sobre los aspectos interculturales en contexto hispanohablante.</p>	<p>Integrar las TIC en un programa educativo de ELE.</p> <p>Analizar material digital destinado al aprendizaje/enseñanza de ELE.</p> <p>Diseñar un proyecto 2.0 para el aprendizaje de ELE.</p>
Competencias y habilidades desarrolladas mediante el proyecto de telecolaboración	<p>Practicar las destrezas comunicativas a nivel B2.1.</p> <p>Practicar la competencia comunicativa digital.</p> <p>Desarrollar la conciencia (inter)cultural.</p> <p>Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.</p>	<p>Aprender a crear tareas para el aprendizaje en línea de la lengua a partir de las necesidades de los aprendientes.</p> <p>Poner en práctica lo aprendido en las diferentes asignaturas del máster (TIC, Evaluación y Metodología).</p> <p>Colaborar con otros profesores (enseñanza en equipo).</p> <p>Práctica reflexiva sobre la propia labor docente.</p>

A continuación se presenta cómo se materializó el desarrollo de estas competencias mediante tareas colaborativas en línea con distintas dinámicas de grupo. En cuanto al calendario, se adaptaron las fechas de la asignatura de máster para que los grupos coincidieran durante un periodo de 12 semanas (6+6).

El Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) donde se dieron las instrucciones de las tareas para ambos grupos fue el de la asignatura *Spanish Proficiency 3 (B2.1)* de los alumnos de la RUG (Blackboard), a la cual se les dio acceso a los estudiantes de la UB mediante cuentas de invitado. Las principales herramientas de comunicación fueron el correo electrónico, el servicio de mensajería instantánea WhatsApp y las herramientas de videoconferencia que cambiaron en las diferentes ediciones del proyecto (Blackboard Collaborate o SpeakApps). Además de estas herramientas básicas, en los diferentes sub-proyectos grupales se usaron otras herramientas digitales atendiendo a requerimientos de cada tarea (Skype, Facebook, Edmodo, Wikispaces, Blogger, Twitter, Piktochart entre otras).

Se establecieron, dependiendo de la cantidad de alumnos en cada edición, entre 8 y 10 grupos de trabajo RUG-UB. Estos tenían al menos 2 estudiantes de cada universidad, siendo la agrupación más frecuente grupos de 6 alumnos, 3 de cada institución. Dentro de estos grupos de 6 alumnos se distribuyeron en parejas (RUG-UB) para algunas de las actividades. La agrupación se estableció a principio de curso y se mantuvieron los mismos grupos para todo el semestre facilitando así el componente social entre los estudiantes.

Tras cada una de las ediciones del proyecto, en un proceso cíclico de evaluación y reformulación, se hicieron algunas modificaciones en las tareas que se comentan en la parte de análisis de factores de éxito. Sin embargo, con la intención de simplificar la exposición en esta primera parte, se presentará el diseño de las tareas tal y como se implementó en la última edición.

El proyecto se divide en dos grandes bloques de 6 semanas, que se corresponden con los dos periodos lectivos del semestre. Mientras en el primer bloque los estudiantes de las dos instituciones deben trabajar juntos para completar tareas de telecolaboración diseñadas colaborativamente por sus profesores, en el segundo bloque son los estudiantes de máster los que han de diseñar y poner en práctica las tareas de aprendizaje en línea con sus pares de Groninga, llevando a cabo unas prácticas de enseñanza en línea.

En el bloque 1, los alumnos de la UB participan con sus respectivos grupos de la RUG en tres actividades de telecolaboración creadas por sus profesores. En estas tareas los aprendientes de español practican sus competencias comunicativa, intercultural y digital, y reflexionan sobre lo aprendido en un diario de aprendizaje abierto a los profesores en la plataforma digital. Los estudiantes de máster, a la par que interactúan, recogen información tanto sobre los estudiantes (análisis de necesidades

que usarán como punto de partida para la creación de tareas para el segundo bloque) como sobre el uso que se hace de las TIC en las tareas comunicativas en línea. A continuación se describen las tres tareas del primer bloque.

La primera tarea sirve para romper el hielo (2 semanas): mediante sesión de videoconferencia los estudiantes de ambas universidades se conocen con una conversación de tipo informal, que ambos han preparado. Los alumnos de la RUG también presentan su perfil de estudiante de español a sus compañeros de Barcelona.

La segunda tarea consiste en encontrar puntos en común a través de interacciones en WhatsApp (1 semana): en grupos RUG y UB comparten vídeos, imágenes, grabaciones de voz y mensajes de texto sobre aspectos relevantes de su vida diaria y su cultura, tanto formales como informales. Esta tarea fortalece los vínculos entre los participantes a la par que ofrece una oportunidad a los estudiantes de la RUG para experimentar una conversación multimodal auténtica. Los estudiantes de la UB siguen recogiendo información sobre sus compañeros para su análisis de necesidades de aprendizaje. El uso de WhatsApp se mantiene en la mayoría de grupos (por decisión propia) como canal prioritario de comunicación hasta el final del proyecto.

La tercera tarea del bloque 1 consiste en la creación colaborativa de una *Guía de supervivencia para Erasmus* en una Wiki (3 semanas). Cada uno de los grupos crea una entrada sobre uno de los ocho temas ofrecidos: alojamiento, trámites, asistencia médica, deportes, ocio, excursiones y viajes, transportes, códigos y comunicación informales. Primero los alumnos de máster crean un vídeo sobre el tema elegido¹ para su grupo de la RUG, y estos últimos lo visualizan, buscan más información en Internet para su entrada y, en una videoconferencia con los estudiantes de la UB, les consultan las dudas. Los estudiantes de la RUG crean un primer borrador de la entrada, que es revisada por los alumnos de la UB, tarea para la cual ponen en práctica lo aprendido en el máster sobre cómo dar retroalimentación (Anexo I). Con estos comentarios los aprendientes de español preparan la versión final para la wiki de la clase. Todos los alumnos de la RUG leen las entradas de sus compañeros y reflexionan en un diario abierto a los profesores en la plataforma digital.

En el segundo bloque, los estudiantes de la UB trabajan para diseñar e implementar su propio proyecto de enseñanza de ELE en línea (Proyecto 2.0) con los estudiantes de español de su grupo, utilizando para ello la información y la experiencia obtenida en el bloque 1. Si bien en este segundo bloque los profesores en formación tienen gran libertad en la realización de tareas, deben ceñirse a los siguientes requisitos:

- incluir dos sesiones de videoconferencia;
- elaborar un producto final (oral, escrito o audiovisual);

¹ Ejemplo de vídeo creado por los masterandos: Trámites para estudiantes Erasmus en España <https://www.youtube.com/watch?v=mMQo7H0en6o&t=5s>

- centrarse en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, especialmente con respecto a la estancia Erasmus en el extranjero;
- programar unas 14 horas de dedicación a la tarea durante seis semanas;
- presentar una descripción detallada del proyecto, con instrucciones de las actividades, materiales que se usarán y un calendario de implementación;
- evaluar el proceso y el resultado final de sus estudiantes.

Cada uno de los grupos de la UB diseñó su propio proyecto (32 proyectos en total durante los 4 años¹). Uno de estos consistió en la creación de una reseña para una web de viajes (*TripAdvisor*) de un local de hostelería en Groninga para los visitantes hispanohablantes de la ciudad holandesa². Los profesores en formación se encargaron de supervisar la tarea, dieron retroalimentación al texto (Anexo II) y evaluaron el trabajo final de los estudiantes mediante retroalimentación y una calificación numérica (Anexo III).

Para su calificación final, los alumnos de la UB fueron evaluados mediante la entrega de un portafolio que contenía las reflexiones de las tres tareas del bloque 1, la descripción del Proyecto 2.0 del segundo bloque y una reflexión final de lo aprendido (80% de la nota final de su asignatura de *Las TIC en la didáctica de ELE*). El 20% restante de la nota reflejó su participación en clase y en las otras actividades de la asignatura.

Para los alumnos de la RUG, el proyecto de telecolaboración formó parte de la evaluación continua (requisito de participación suficiente en todas las tareas) y a partir del segundo año constituyó el 10% de la nota final (1 ECTS = 28 horas). Para el cálculo de esta nota final, los profesores de la RUG se basaron en la nota que los profesores en práctica de la UB propusieron para el Proyecto 2.0 del segundo bloque. El restante 90% de la nota reflejó la participación en los exámenes regulares orales y escritos de la asignatura *Spanish Proficiency 3 (B2.1)*.

3. Metodología

Este estudio se enmarca en una investigación de tipo exploratorio [Creswell 2014] en la que se ha aplicado una metodología mixta con un diseño concurrente de investigación QUAL + QUAN [Dörnyei 2007: 169]. El objetivo de este estudio es

¹ Otros títulos de proyectos desarrollados por otros grupos son: Anuncios en España: creación de un anuncio mediante vídeo; Ayudar a un estudiante Erasmus español a establecerse en Groninga; Leer, comparar y crear leyendas españolas y holandesas; Grabar la escena de una película; Escribir un cuento: escritura colaborativa; Viaje por carretera por España: descubriendo tradiciones.

² Producto final de la tarea subido a la web: https://www.tripadvisor.com/ve/ShowUserReviews-g188572-d803430-r206706628-Mr_Mofongo-Groninga.html

identificar los factores de éxito del proyecto RUG-UB según el marco propuesto por O'Dowd y Ritter [2006]. Con este fin se han recogido una serie de datos cualitativos y cuantitativos a partir de las siguientes herramientas y materiales:

- Cuestionario de evaluación para los estudiantes de la RUG, implementado al terminar el proyecto, que tiene como objetivo conocer sus opiniones sobre el proyecto en general, así como sobre las tareas que lo componen (satisfacción, carga de trabajo, percepción de las competencias desarrolladas) con el fin de mejorar el diseño del proyecto. Se dispone de las respuestas de los cuestionarios para las dos primeras ediciones (2013–2014, n=11, índice de respuesta del 52%; 2014–2015, n=24, índice de respuesta del 100%). Véase tabla 3.
- Segundo cuestionario de evaluación para los estudiantes de la RUG, implementado un semestre más tarde, al regreso de su estancia en el extranjero. Contiene tres preguntas abiertas destinadas a conocer la opinión de los estudiantes respecto a la utilidad del proyecto a la luz de la experiencia de movilidad. Se dispone de las respuestas de los cuestionarios para las dos primeras ediciones (2013–2014, n=12, índice de respuesta del 57%; 2014–2015, n=12, índice de respuesta del 50%). Véase anexo IV.
- Los portafolios digitales de los profesores en formación de la UB, en los cuales evidencian las competencias desarrolladas en las actividades de la fase 1 del proyecto y en las actividades creadas para sus alumnos, su implementación y reflexión final del proyecto desarrollado en el bloque 2.
- Diario de seguimiento hecho conjuntamente por los profesores de ambas instituciones en el que se registraron las decisiones tomadas en las reuniones en línea y durante las continuas comunicaciones para solventar los problemas del día a día. Esto es, aspectos positivos del programa y aspectos que necesitan modificarse en la siguiente edición.

Para el análisis de los datos cuantitativos de los cuestionarios se siguió un procedimiento de vaciado y análisis descriptivo. Para los datos cualitativos de los cuestionarios, de las reflexiones de los portafolios digitales y de los diarios se realizó un análisis de contenido para la identificación de los diez factores del marco propuesto siguiendo un procedimiento de concordancia consensuada entre codificadores [Creswell y Poth 2017: 345]. Primero los investigadores identificaron y etiquetaron los factores de forma independiente y, posteriormente, se pusieron en común para detectar desacuerdos o falta de identificación de algún factor por parte de algún investigador, y así aumentar la fiabilidad del análisis.

4. Resultados de la evaluación de los estudiantes

Se desglosan a continuación las respuestas de los estudiantes al primer cuestionario de evaluación (ver Tabla 3) de las dos primeras ediciones del proyecto. Excepto en la primera pregunta, que es de opción múltiple, en el resto de preguntas que se muestran en la tabla se respondieron a partir de una escala de Likert de cuatro puntos. Los porcentajes representan las respuestas de 3 y 4, “de acuerdo o muy de acuerdo”.

Tabla 3. Resultados descriptivos del cuestionario de evaluación de los alumnos (RUG).

Declaraciones evaluadas por los estudiantes		2013-2014 (n=11)	2014-2015 (n=24)
La carga de trabajo del proyecto en relación al curso de español ha sido...	Demasiado trabajo	9%	29%
	Adecuado	82%	62%
	Poco trabajo	9%	9%
Estoy satisfecho con el proyecto RUG-UB		73%	64%
Este proyecto me ayudó a sentirme más seguro comunicándome en español		45%	75%
Este proyecto estuvo bien integrado en la evaluación continua		73%	79%
Segundo bloque			
El proyecto 2.0 ha sido útil para mejorar mi competencia comunicativa en español		90%	91%
El proyecto 2.0 ha sido útil para mejorar mi conocimiento de la cultura y la sociedad española		40%	87%
El proyecto 2.0 fue interesante y motivador		80%	78%

Como se puede ver en las respuestas de los estudiantes, en general estos valoraron muy positivamente el proyecto y su utilidad para sentirse más cómodos comunicándose en español. El Proyecto 2.0 impartido por los profesores en formación en el segundo bloque fue altamente valorado, con un aumento de 47 puntos en su utilidad para mejorar el conocimiento de los estudiantes sobre la cultura y la sociedad española.

Llama la atención que la bajada de 9 puntos respecto de la satisfacción general sobre el proyecto no se corresponda con las altas puntuaciones asignadas a las tareas del proyecto, que se mantienen respecto al año anterior o que incluso en algunos de los aspectos aumentan considerablemente (seguridad comunicando en L2 y conocimiento de la cultura meta). Esta ligera bajada de satisfacción sí coincide en cambio con un aumento de 20 puntos de los estudiantes que opinan que la carga de

trabajo fue demasiado alta. Es relevante mencionar aquí que, en su primer año, el proyecto era solo parte de la evaluación continua, mientras que en el segundo se le asignó un 10% de la nota y un total de 28 horas de trabajo. Este cambio explicaría que, aunque los estudiantes perciben las tareas como útiles para su aprendizaje, parte de ellos considera que el esfuerzo no está lo suficientemente reconocido.

Con el fin de tener más información sobre el impacto del proyecto en los estudiantes de la RUG y en su preparación para el semestre en el extranjero, se realizó un cuestionario adicional tras su regreso a Groninga (Anexo IV). Tras la experiencia en el extranjero, los estudiantes muestran en su gran mayoría una actitud positiva hacia el proyecto y reconocen su utilidad como preparación para su programa de movilidad, sobre todo en lo que respecta a perder el miedo a hablar con nativos, al uso del WhatsApp en español y a una mejor socialización con la comunidad local (cf. selección de citas en el Anexo V).

Respecto a los estudiantes de la UB, su valoración del proyecto parte de una reflexión que gira en torno a su desarrollo docente. Por ese motivo suelen indicar aquello que les ha resultado más complejo, como gestionar el desarrollo de las tareas y el cumplimiento de los plazos, aportar *feedback* correctivo, combinar un contexto formal de aprendizaje (que es el de los respectivos estudios) y un contexto informal, fomentado por la relación que se establece entre los participantes. Pero también suelen remarcar un cambio de actitud más favorable al uso de la tecnología para enriquecer la enseñanza de ELE y la puesta en práctica y el desarrollo de competencias docentes (cf. selección de citas en el Anexo V).

5. Factores de éxito del proyecto de telecolaboración

En este apartado se analizan los factores que, según el marco propuesto por O'Dowd y Ritter [2006], desempeñan un papel fundamental en el éxito de un proyecto:

Factores 1 y 2. El marco usado para el análisis menciona cuestiones relacionadas con las expectativas de los estudiantes y con sus competencias interculturales y comunicativas. Si bien este proyecto incluyó actividades de comparación y puesta en común de la realidad diaria y cultural de ambos grupos de estudiantes, no se asumió en ellas un tratamiento metodológico explícito de monitorización de la competencia intercultural. Durante el intercambio sí se pusieron de manifiesto en algunos casos diferentes expectativas y modos de afrontar la tarea que podrían estar condicionados culturalmente (v.gr. organización en el tiempo). Creemos que se podría mejorar la atención al desarrollo de la conciencia intercultural de los alumnos de la RUG y la UB mediante actividades de reflexión intercultural con el objetivo de evitar el fortalecimiento de prejuicios respecto a la otra cultura y de favorecer las destrezas para trabajar en equipos multiculturales. A pesar de esto, y

como muestran las respuestas de los estudiantes de la RUG al cuestionario (Tabla 3), el proyecto sí parece ampliar el conocimiento sociocultural de la cultura meta y tener un efecto positivo en la actitud de los estudiantes hacia la otra cultura. En cuanto a la capacidad de los alumnos de la RUG para comunicar en L2, podemos afirmar que esta fue suficiente para llevar a cabo las tareas propuestas, ya que el 90% de los estudiantes opinó que las tareas estaban al nivel adecuado de dificultad. Esto refleja también la capacidad de los profesores en formación de establecer tareas adecuadas al nivel de sus estudiantes, lo que nos lleva a la siguiente dimensión de análisis, la metodológica.

Factor 3. En cuanto a la relación entre docentes implicados en el proyecto, esta tiene origen en el mismo máster de didáctica de ELE de la UB, donde se formaron dos de los profesores de la RUG. Esto propició una sintonía entre los profesores y sus visiones sobre la enseñanza y aprendizaje de la L2, así como sobre el uso de herramientas digitales para ese fin. Se ha documentado que tener concepciones diferentes del aprendizaje promueve diferentes expectativas en cuanto a la metodología que debe usarse en el aula [Belz y Müller-Hartmann 2003]. Al comienzo del proceso de diseño del proyecto, el profesor más experimentado y coordinador del máster en didáctica de la UB impartió un taller de formación al resto del equipo (estudiantes y profesores) para facilitar y promover el proceso creativo. Se ha apuntado como factor de éxito [The EVALUATE Group 2019] que el encuentro presencial de los docentes, como complemento a la colaboración en línea, favorece la creación del proyecto de telecolaboración. Se considera una aportación relevante el apoyo institucional recibido para este propósito.

Factor 4. Respecto al diseño de la tarea se han identificado varios factores decisivos en el éxito de una telecolaboración [Kurek 2015], como son la reciprocidad y autonomía generados mediante tareas telecolaborativas [Little y Brammerts 1996]. La necesidad de tomar en consideración la reciprocidad como elemento fundamental y necesario para garantizar el éxito de todo proyecto de telecolaboración se ha puesto de relieve desde los inicios de este tipo de proyectos en los años 90 [Little y Brammerts 1996]. Varios autores [Bueno-Alastuey y Kleban 2016; Albá Duran y Oggel 2019] han reportado la poca atención que ha recibido este elemento en los estudios sobre proyectos de telecolaboración que conectan a estudiantes con diferentes objetivos de aprendizaje. Sin embargo, vista la nueva deriva de los intercambios virtuales hacia disciplinas sin foco central en el desarrollo de la LE, por la que apuestan organizaciones líderes como UniCollaboration¹ o proyectos financiados por la Unión Europea (EVOLVE², 2018-2020; The EVALUATE Group,

¹ UniCollaboration: <https://www.unicollaboration.org/>

² EVOLVE Project: <https://evolve-erasmus.eu/about-evolve/>

2019), cada vez se hace más patente la necesidad de un estudio pormenorizado del rol de la reciprocidad en este tipo de intercambios.

Para ofrecer evidencia de si se ha logrado fomentar la reciprocidad mediante este proyecto telecolaborativo, analizamos a continuación algunos de los datos. Como se menciona más arriba, en el primer cuestionario para la segunda versión del proyecto (2014–2015), el 75% de estudiantes de la RUG opinan que el proyecto les ayudó a sentirse más seguros comunicándose en español, el 91% considera que el proyecto 2.0 ha sido útil para mejorar su competencia comunicativa en español y el 87% opina que ha sido útil para mejorar su conocimiento de la cultura y la sociedad españolas. En el segundo bloque los profesores en formación pusieron una nota al trabajo realizado por su grupo de alumnos de la RUG. Cada grupo de profesores en formación diseñó la evaluación de su proyecto en base a los objetivos específicos de éste y aplicando lo aprendido en la asignatura de Evaluación del máster (Anexo III). El resultado fue una nota numérica y una justificación cualitativa de esta nota. Las notas fueron considerablemente altas ($M = 7.7$) y las justificaciones por lo general estuvieron bien fundamentadas. Por otro lado, las perspectivas de los estudiantes de la RUG (segundo cuestionario) a la vuelta de su intercambio en el extranjero confirman la utilidad del proyecto como preparación para su intercambio.

Respecto al trabajo realizado por los estudiantes de la UB, sus profesores evaluaron su aprendizaje mediante el portafolio reflexivo del profesor. En sus reflexiones los estudiantes muestran que han sido capaces de poner en práctica multitud de conceptos y herramientas metodológicas aprendidas en las diferentes asignaturas del máster (TIC, Evaluación y Metodología); presentan las tareas para el aprendizaje en línea que han elaborado a partir de las necesidades de los aprendientes; describen su implementación y reflexionan sobre la colaboración con otros profesores (enseñanza en equipo), así como sobre las dificultades que han surgido durante las prácticas en línea y cómo han intentado darles respuesta. Todas estas fuentes de datos parecen confirmar que las tareas efectivamente ayudaron a ambos grupos a conseguir los objetivos de aprendizaje.

En lo que se refiere a la autonomía, el trabajo de ambos grupos se monitorizó entre los profesores de ambas asignaturas. En cuanto a los estudiantes de la RUG, sobre todo en las actividades 1 y 3 del primer bloque, practicaron en clase la conversación que iban a tener en casa con su grupo de la UB para que se sintieran más seguros. Antes de las primeras conversaciones con estudiantes de la otra universidad se les pidió a todos los estudiantes que hicieran una conexión de videoconferencia de prueba con su equipo para anticipar y solucionar posibles problemas técnicos y así garantizar que las primeras conversaciones se desarrollan fluidamente. Todas estas cuestiones reflejan cómo se preparó a los alumnos para las tareas y se les acompañó a lo largo de un proceso que requiere un alto nivel de autonomía.

Factor 5. Otro factor que según el marco de análisis de O’Dowd y Ritter [2006] influye en el desarrollo exitoso de proyectos telecolaborativos es la manera en que se hacen los agrupamientos de estudiantes de las dos instituciones. En el presente proyecto se tomó en cuenta la preferencia de los participantes por el tema a desarrollar en la wiki. Creemos que el rol profesor-alumno que establecen las tareas no hace tan necesario como en otros modelos telecolaborativos del tipo tándem el hecho de agrupar a los estudiantes de ambas instituciones en base a sus intereses, ya que los intereses de los profesores en formación estaban supeditados a los de los aprendientes de L2. En cuanto a las agrupaciones locales (RUG o UB), se les dejó libertad para trabajar con los compañeros de su grupo que prefirieran, lo que pareció dar buenos resultados año tras año.

Factores 6 y 7. En relación a la preparación previa a las tareas del intercambio y su integración en la programación, cabe decir que en ambos grupos los profesores integraron en el currículo y en las sesiones de clase, en mayor o menor medida, las actividades de telecolaboración que debían hacerse como trabajo autónomo fuera de clase. Esta integración se hizo mediante un trabajo concienzudo de alineación de las necesidades y objetivos de aprendizaje con las actividades y con la evaluación. En ambos casos el proyecto se reflejó en la nota de la asignatura correspondiente, aunque, debido al número desigual de horas requerido en un grupo y en otro, en un porcentaje diferente (10% para la RUG y 80% para la UB). Creemos que, en respuesta a las opiniones de los estudiantes de la RUG sobre la carga de trabajo, se podría dar más representación al proyecto en la nota final del curso, equilibrando más justamente las horas dedicadas y su peso en la evaluación.

Factor 8. En la tercera y última dimensión de análisis, la socio-institucional, se identifican como factores que hayan podido influir en el éxito del proyecto cuestiones como la disponibilidad de herramientas digitales, la estructuración de los programas de estudio o la financiación institucional. En cuanto al uso de herramientas digitales cabe apuntar que las plataformas de videoconferencia, aunque en la mayor parte de los casos funcionaron, en otros presentaron algunos problemas. El primer año (2013–2014) se usó Blackboard Collaborate, sobre el cual 8 de los 11 alumnos que respondieron el cuestionario indicaron haber tenido dificultades técnicas, sobre todo con el sonido. El programa presentó también serios problemas para recuperar las grabaciones que se colectaron para fines de investigación. Por estos motivos, en los tres últimos años se usó SpeakApps, para la cual ambas universidades tenían licencia institucional. A pesar de haber mantenido la herramienta en las ediciones siguientes, esta tampoco estuvo exenta de problemas técnicos (dificultades para grabar y visualizar las sesiones, así como para acceder a la cámara o el micrófono).

Factor 9. Respecto de la organización de las asignaturas y programas hubo un cambio estructural en los cursos de lengua extranjera de Lenguas y Culturas Europeas

(RUG) que tuvo como consecuencia el cese de la telecolaboración. A partir de 2017–2018 los alumnos de lengua extranjera de diferentes programas de estudios de la RUG fueron ubicados en los mismos grupos de LE, lo que conllevó un gran aumento del número de estudiantes, y la impartición de los cursos en ambos semestres. Tanto por el número desigual de estudiantes como por su reparto en ambos semestres, fue logísticamente imposible seguir colaborando con los estudiantes de la UB.

6. Capacidad de adaptación y cambio ante dificultades

Uno de los factores de éxito de los proyectos de telecolaboración ya apuntados por O’Dowd [2005] es la capacidad de los profesores de adaptar las tareas a las necesidades de ambos grupos de estudiantes en estrecha colaboración con sus compañeros de la otra universidad, con el fin de encontrar un terreno común que responda a las peculiaridades de ambos contextos y a las expectativas de los diferentes actores involucrados en el intercambio. En este sentido, O’Dowd [2005: 54] recalca: *“Very often it will be this flexibility and willingness to react to problems that will mean the difference between success and failure in online collaboration”*.

En la misma dirección, y centrándose en la tarea de aprendizaje y su desarrollo en la práctica, varios autores [Müller-Hartmann y Ditfurth 2010; Dooly 2011; Kurek 2015] han llamado la atención sobre la importancia de ser consciente de la diferencia entre la tarea como plan (*task-as-workplan*) y la tarea como proceso (*task-as-process*). A este respecto Kurek [2015: 22] explica:

Well structured and clearly communicated task instructions serve as a mere departure point for students’ on-task performance, during which the task is interpreted in the light of students’ needs, intentions, identities and their individual perceptions of the final goal. All of these factors work together towards modifications of teacher’s task-as-plan [Müller-Hartmann & Schocker v. Ditfurth 2010; Dooly, 2011]. The amount of modification i.e. task-as-process will also depend on task openness. Loosely structured tasks, which tend to be associated with online environments, may “encourage learners to exercise agency and enact identities” [Lamy, 2007: 263].

En el presente estudio se ha identificado la capacidad de adaptación y cambio en respuesta a las dificultades como una categoría en sí misma predictiva del éxito de un proyecto, y de la que participan todos los actores que intervienen. Su capacidad de adaptación determina asimismo la relación que se establece entre ellos. Aunque este factor de éxito sí tiene un foco prominente en las capacidades docentes, abarca en mayor o menor grado a los diferentes actores que tienen un papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluidos los estudiantes y las propias instituciones. Con el objetivo de describir este proceso dinámico de cambio y ajuste en el marco del

proyecto RUG-UB, identificaremos a continuación los momentos críticos en los que los diferentes actores involucrados han tenido que cambiar el plan establecido para responder a las necesidades contextuales.

Capacidad de adaptación de los estudiantes. Los principales retos de los estudiantes tienen relación sobre todo con las herramientas de comunicación, las agrupaciones o el trabajo en equipo. En cuanto al uso de tecnologías, se reportan fallos en las plataformas de videoconferencia que los estudiantes solucionan usando una herramienta alternativa. Aunque esporádico, también se reporta algún estudiante sin teléfono inteligente (*smartphone*), para lo que se encuentran alternativas sugeridas por el profesor o por el alumno: (1) que el estudiante tome prestado un móvil de un compañero o familiar, (2) que realice la tarea mediante el uso del correo electrónico en la computadora.

En la interacción entre estudiantes de ambas universidades hubo ocasionales desencuentros sobre la distribución de horas de trabajo en el proyecto. En cuanto al canal de comunicación, en ocasiones requirió de un proceso de negociación, pues no todos los estudiantes usaban WhatsApp como herramienta de comunicación con sus propios contactos, y tuvieron que descargársela y/o encontrar aplicaciones alternativas de uso común. Después de la tarea, algunos continuaron su comunicación por Facebook.

Capacidad de adaptación de los profesores. Respecto a profesores y tareas, se identifican tres ámbitos en los que estos tuvieron que incidir para garantizar una continuación exitosa del proyecto: la solución de problemas del día a día relacionada con la implementación de las tareas, el proceso cíclico de rediseño del proyecto año tras año y la reestructuración exitosa de profesores a lo largo del proyecto (incorporaciones y bajas).

En cuanto a la capacidad de solucionar problemas del día a día, los profesores fueron aplicando cambios que tienen que ver con modificaciones en las herramientas de comunicación, en las fechas de entrega o en la agrupación de los estudiantes. En cuanto al cambio en la plantilla de profesores, se contó siempre con un equipo de docentes altamente motivados, con capacidad y voluntad para tomar el relevo del proyecto ya integrado en la asignatura.

Como resultado del proceso cíclico de planificación, implementación y evaluación, se modificaron las tareas del proyecto en respuesta a las evaluaciones de los estudiantes (cuestionarios) y en base al diario de observaciones de los profesores. Después del segundo año el proyecto adquirió un diseño bastante estable, implementándose hasta su final en 2017. En la Tabla 4 se resumen las principales modificaciones implementadas en las tareas a partir de la segunda edición del proyecto, así como algunos cambios que experimentó el profesorado.

Tabla 4. Principales cambios respecto tareas y profesores.

2014–2015	2015–2016	2016–2017
<p>RUG: Cambio de nivel meta del curso de ELE: B1.2 → B2.1</p> <p>RUG: Asignación de 28 horas al proyecto (1 ECTS) y del 10% de la nota.</p> <p>Una de las profesoras de la RUG deja el proyecto por fin de contrato.</p> <p>Cambio de herramienta de videoconferencia: Blackboard Collaborate → SpeakApps.</p> <p>Agrupación: la misma pareja y grupo RUG-UB para todo el intercambio.</p> <p>Cambio de tema de discusión (Bloque 1, Tarea 1): Del EPA¹ al Perfil de estudiante de español.</p> <p>Cambio de orden de la tarea de WhatsApp: De la Tarea 3 a la Tarea 2 (Bloque 1).</p>	<p>UB: Se incorpora una nueva profesora en la asignatura <i>Las TIC en la didáctica de ELE</i>.</p>	<p>Tarea de Whatsapp más guiada: se incluye el elemento de enseñanza (UB) en las conversaciones.</p>

El cambio estructural en los cursos de lengua de la RUG obligó a interrumpir el proyecto tras el cuarto año. Los profesores de la UB encontraron un colaborador en la Universidad de Islandia con el que poder continuar con el proyecto hasta la fecha. Ambos factores, el logro de un modelo exportable a otro contexto educativo y el uso de la propia red de contactos para dar continuidad al proyecto, constituyen factores de éxito.

Capacidad de adaptación de las instituciones. La asignación de financiación (RUG) también en el segundo año de implementación del proyecto se puede identificar como un factor de éxito, en consonancia con lo reportado en el estudio de caso de The EVALUATE Group [2019].

Ante los mencionados cambios estructurales en los programas de lengua en la RUG que obligaron a interrumpir los intercambios telecolaborativos en desarrollo en los cursos de español y de otras lenguas, la RUG decidió apostar por proyectos de telecolaboración en otras disciplinas sin foco en la L2, involucrando a programas en 5 facultades y desarrollando 11 proyectos en el marco del proyecto ENVOIE entre 2017 y 2019. Cambiando el foco disciplinario se pudieron mantener los proyectos de telecolaboración como práctica estratégica de internacionalización del currículo e internacionalización en casa a nivel institucional.

¹ EPA: Entorno Personal de aprendizaje o Personal *Learning Environment* (PLE, en sus siglas en inglés).

7. Conclusión

Con el fin de contribuir al estado de la cuestión en lo que respecta a los factores que determinan el éxito o fracaso de proyectos de telecolaboración entre profesores de L2 en formación y estudiantes de L2, en el presente estudio se ha descrito, según el marco de análisis propuesto por O'Dowd y Ritter [2006], cómo se conjugan en el proyecto RUG-UB los elementos clave en sus distintas dimensiones del análisis (1) en el marco de los estudiantes, (2) de los profesores y la metodología, y (3) a nivel socio-institucional.

En tanto práctica compleja de aprendizaje en línea, como se ha visto, son varios los factores a tener en cuenta para que un intercambio funcione exitosamente y lo haga de manera sostenible en sucesivas ediciones. Para el presente caso se han identificado como factores de éxito, entre otros: el apoyo institucional, la buena comunicación y colaboración entre profesores tanto en el diseño como en la implementación y la evaluación del proyecto; la creación de tareas significativas que tengan en cuenta las necesidades de estudiantes con diferentes objetivos de aprendizaje; y la integración del proyecto y sus actividades en la programación de ambos grupos (alineación entre objetivos, contenidos, tareas y evaluación).

En cuanto a factores que han limitado la continuidad del proyecto encontramos elementos estructurales-institucionales que escapan al ámbito de acción de los profesores. En este sentido se ha visto que la (in)estabilidad estructural de los programas de estudios en los que se desarrolla un proyecto de telecolaboración puede ser un indicador predictivo de su éxito o fracaso. Parece, pues, aconsejable incluir también en los criterios de viabilidad para proyectos los elementos institucionales que puedan influir a corto, medio o largo plazo.

En cuanto a las implicaciones del presente estudio, se discuten algunos factores que impactan en el éxito o fracaso y que no siempre ocupan un lugar preeminente entre los factores decisivos para el éxito de la telecolaboración, referentes a (1) las competencias de los diferentes actores involucrados y (2) el asunto de la reciprocidad.

En primer lugar, es interesante reflexionar sobre la capacidad de adaptación y cambio a las dificultades por parte de los diferentes actores que intervienen en una telecolaboración. En cuanto a los estudiantes, esta capacidad podría incluirse en lo que se ha identificado como la autonomía del estudiante. Aunque las competencias interculturales, digitales y comunicativas en L2 del estudiante sí están representadas en el inventario de O'Dowd y Ritter [2006], la autonomía no aparece como factor decisivo de éxito o fracaso, aun siendo uno de los principios fundamentales de la telecolaboración, junto a la reciprocidad [Little y Brammerts 1996]. Tal vez se pueda explicar esta ausencia por la dificultad de establecer indicadores observables para esta capacidad, lo que hace que quede invisibilizada. En cualquier caso, sería interesante

ahondar en cómo operacionalizar la autonomía del estudiante y describir qué rol juega en este tipo de proyectos.

En cuanto a la capacidad de adaptación y cambio de los profesores, y como hemos apuntado en la introducción, se adscriben a las competencias propias del tutor en línea o 2.0. Estas, aunque no siempre ocupan un lugar destacado entre los inventarios de factores de éxito, sí tienen un rol fundamental en el desarrollo de los intercambios en línea, tal y como hemos visto en el presente estudio. En proyectos de telecolaboración en los que haya un desequilibrio entre las capacidades pedagógicas de los profesores, es crucial establecer una buena comunicación para que juntos puedan afrontar la gestión del proyecto haciendo uso de las fortalezas de ambos como equipo, tal y como se enfatiza en el modelo de O'Dowd y Ritter [2006], factor 3 (*teacher-teacher relationship*).

En segundo lugar, y como también se ha apuntado, otro elemento que se beneficiaría de más investigación es el fomento de la reciprocidad entre estudiantes en los proyectos de telecolaboración que conectan a grupos con distintos objetivos de aprendizaje. Se puede suponer que cuantas más diferencias haya respecto a contenidos y competencias a desarrollar, más difícil será encontrar un terreno común que posibilite la colaboración entre grupos. Existen sin embargo casos, como el que nos ocupa, en los que estas diferencias pueden comportar más una oportunidad que una limitación. Es material para futuras investigaciones determinar en qué circunstancias estas diferencias constituyen un factor de éxito o de fracaso, atendiendo al rol de los actores involucrados (institución, profesores y estudiantes) con el fin de hacer de la diferencia una oportunidad de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Albá Duran, J. y Oggel, G. (2019). Challenges of the transatlantic cross-disciplinary ENVOIE-UFRUG project. En: A. Turula, M. Kurek y T. Lewis (eds.). *Telecollaboration and virtual exchange across disciplines: in service of social inclusion and global citizenship*. Research-publishing.net, pp. 31–39. Disponible en: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.35.937> (consultado 20.03.2020).
- Belz, J. A. y Müller-Hartmann, A. (2003). Teachers negotiating German-American telecollaboration: Between a rock and an institutional hard place. *Modern Language Journal*, nº 87 (1), pp. 71–89.
- Bueno-Alastuey, M. C. y Kleban, M. (2016). Matching linguistic and pedagogical objectives in a telecollaboration project: a case study. *Computer Assisted Language Learning*, nº 29 (1), pp. 148–166.
- Bueno-Alastuey, C., Villarreal I. y García Esteban, S. (2018). Can telecollaboration contribute to the TPACK development of pre-service teachers? *Technology, Pedagogy and Education*, nº 27 (3), pp. 367–380.

- Clark, J. S., Brown, J. S. y Jandildinov, M. (2016). Enriching preservice teachers' critical reflection through an international videoconference discussion. *Technology, Pedagogy and Education*, nº 25 (4), pp. 431–450.
- Dooly, M. (2010). The teacher 2.0. En: S. Guth y F. Helm (eds.). *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Bern: Peter Lang, pp. 277–303.
- Dooly, M. (2011). Divergent perceptions of telecollaborative language learning tasks: Task-as-workplan vs. task-as-process. *Language Learning & Technology*, nº 15 (2), pp. 69–91.
- Dooly, M., y O'Dowd, R. (2012). Researching online interaction and exchange in foreign language education: Introduction to the volume. En: M. Dooly y R. O'Dowd (eds.). *Researching online foreign language interaction and exchange: Theories, methods and challenges*. Bern: Peter Lang, pp. 11–41.
- Dooly, M. y Sadler, R. (2013). Filling in the gaps: Linking theory and practice through telecollaboration in teacher education. *ReCALL*, nº 25, p. 429.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Fuchs, C., Hauck, M. y Müller-Hartmann, A. (2012). Promoting learner autonomy through multiliteracy skills development in cross-institutional exchanges. *Language Learning & Technology*, nº 16 (3), pp. 82–102.
- Guichon, N. (2009). Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis. nº *ReCALL*, 21 (2), pp. 166–185.
- Hampel, R. (2009). Training teachers for the multimedia age: developing teacher expertise to enhance online learner interaction and collaboration, *Innovation in Language Learning and Teaching*, nº 3 (1), pp. 35–50.
- Hauck, M. (2007). Critical success factors in a TRIDEM exchange. *ReCALL*, nº 19 (2), pp. 202–223.
- Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, nº 19 (2), pp. 197–217.
- Kurek, M. (2015). Designing Tasks for Complex Virtual Learning Environments. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, nº 8 (2), pp. 13–32.
- Lamy, M. (2007). Interactive task design: Metachat and the whole language learner. En: P. García Mayo (ed.). *Investigating tasks in formal language learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 242–264.
- Lamy, M. y Goodfellow, R. (2010). Telecollaboration and learning 2.0. En: S. Guth, y F. Helm (eds.). *Telecollaboration 2.0: Languages, literacies and intercultural learning in the 21st century*. Bern: Peter Lang, pp. 107–138.
- Little, D. y Brammerts, H., (eds.) (1996). *A guide to language learning in tandem via the Internet*. Dublin: Trinity College Dublin.

- Müller-Hartmann, A. y Ditfurth, M.S. (2010). Research on the Use of Technology in Task-Based Language Teaching. En: M. Thomas & H. Reinders (eds.). *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*. London: Bloomsbury Academic, pp. 17–40.
- O'Dowd, R. (2005). Negotiating Sociocultural and Institutional Contexts: The Case of Spanish-American Telecollaboration, *Language and Intercultural Communication*, nº 5 (1), pp. 40–56.
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, nº 1, pp. 1–23.
- O'Dowd, R. y Ritter, M. (2006). Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative Exchanges. *CALICO Journal* nº 23, pp. 623–642.
- The EVALUATE Group. (2019). *Evaluating the impact of virtual exchange on initial teacher education: a European policy experiment*. Research-publishing.net. Disponible en: <https://research-publishing.net/book?10.14705/rpnet.2019.29.9782490057337> (consultado 20.03.2020).

Anexos

Anexo I: Retroalimentación de los estudiantes de la UB a la entrada de la wiki

¡Hola chicas! Buen trabajo ;). La información está bien estructurada, se presenta de manera clara y con diferentes apartados. Los hipervínculos que incluis pueden resultar útiles al lector. Os hemos marcado algunos errores para que podáis mejorar esta entrada.

Leyenda:

- léxico
- gramática
- tildes
- [comentarios]

Los errores léxicos son porque las palabras marcadas no se suelen usar en este contexto, no porque las palabras estén mal escritas. Estos errores hacen que el texto no suene del todo natural. Y, si tenéis cualquier duda sobre la corrección, no dudéis en mandarnos un correo electrónico.

Trámites

Para una residencia temporal en España tienes que reglar diferentes cosas. Lo más importante es reglar todos los trámites para vivir y estudiar ahí. También, hay cosas generales que tienes que reglar. Pensa a una suscripción de teléfono o del gym o unirse a una sociedad de estudiantes. Además, durante tu residencia podrían ocurrir cosas inesperadas. Debes saber que hacer en estos casos.



Trámites para estudiantes Erasmus en España

Duration: (2:21)

User: p0b-55Mue5i0N76awDRm9w - Added: 2/16/14

Watch Video

Anexo II: Retroalimentación de los profesores en formación a la reseña para una página web de viajes (Bloque 2, ejemplo de Proyecto 2.0)

2. Mr. Mofongo

Mr. Mofongo **es** situado cerca de la biblioteca universitaria y al lado de la universidad. **Hay** muchos estudiantes van a tomar algo **en** Mr. Mofongo cuando están estudiando y hacen una pausa. ¡Puedes beber un buen capuchino aquí!

También puedes comer muchas cosas diferentes en Mr. Mofongo. El menú es muy variado: hay muchas cosas especiales, como un sopa **caro** y también hay diferentes menús del día. Los precios pueden ser muy caro pero también muy barato.

Mr. Mofongo **ha** dos plantas. En la planta baja **hay** el restaurante, el bar y la cocina. El restaurante está siempre muy ocupado y durante el día está siempre lleno con estudiantes. También hay profesores y gente vieja que quieren **que** comer o tomar algo en el restaurante. **No hay mucha gente joven, pero muchos estudiantes.** En la 1ª planta hay un **grande bar** **que** puedes beber diferentes cócteles y licores. El bar **ha** un **grande brazo** **de** robot que sirve las bebidas. Eso es genial y muy especial. Puedes fumar un **un** cigarrillo en la 1ª planta también: hay un **espacio** especial para fumarlo.

[También] la limpieza **es** muy bien aquí y el **servicio** en Mr. Mofongo **es** muy bien, todos los camareros son muy **caros**.

<http://www.mofongo.nl>

Comentario [p5]: Mejor ser más específico y no usar siempre "sopa". Podés decir: platos especiales, platos múltiples, platos de otros países.

Comentario [p6]: Los precios son "altos" o "bajos". Los productos o los servicios son "caros" o "baratos".

Comentario [p7]: **Grande** en este caso se acerca más a "largo de gente". Pero como usas "largo" después, es mejor usar la expresión "está lleno de gente", que significa eso mismo: está lleno/a, está hasta arriba de gente, etc.

Comentario [p8]: **Diferente** está bien. Pero para variar, podés usar: una gran variedad de... diferentes diversos tipos de... varias clases de... etc.

Comentario [p9]: No es incorrecto, pero es repetido, en los bares y restaurantes, hablan de "tramos de fumadores" o "salas de fumadores".

Comentario [p10]: Buscá conectores similares a "también".

Comentario [p11]: Es mejor usar en este caso **atención al cliente** en lugar de **servicio**.

Comentario [p12]: Hay más formas de decir que algo es muy bueno o está muy bien: es genial, es estupendo, es perfecto, es imparable, etc.

Código de colores utilizado para dar retroalimentación

^	Falta algo	ORT	Ortografía
	Sobra algo		
LEX	Palabra inadecuada	GRAM	Error gramatical
FV	Forma verbal		
CONC	Concordancia	PREP	Preposición incorrecta
OP	Orden de las palabras	DE+RE	Difícil de entender + Reescribir

Anexo III: Evaluación realizada por los profesores en formación para evaluar la reseña subida a TripAdvisor

Estudiante: [REDACTED]

		Sí / No	Grado de satisfacción 0-10
Adecuación	He tratado estos puntos:	Sí	9
	- Tipo de comida que se sirve y mejores platos		
	- Descripción del lugar	Sí	
	- Tipo de público (parejas, familias, gente joven...)	Sí	
	- Limpieza	Sí	
	- Atención al cliente	Sí	
	- Precio aproximado	Sí	
	- ¿Tarjeta y/o efectivo?	Sí	
	- Ubicación - Cómo llegar	Sí	
	El registro se ha adecuado al contexto de la tarea:	Sí	
	- He consultado textos paralelos (mismo género textual)		
- Mi mensaje puede ser visto por todos en la red	Sí		
- He usado un registro informal: <i>tú</i> o <i>vosotros</i>	Sí		
- He utilizado léxico y expresiones pertinentes al contexto en el que se ha desarrollado la tarea	Sí		
Vocabulario	Para que mi texto sea más rico en vocabulario:	Sí	7,5
	- He consultado diccionarios		
	- He tratado de incluir sinónimos	No	
	- He buscado expresiones pertinentes al tema de los restaurantes: <i>especialidad de la casa, entrantes, aperitivo, degustación, menú estrella, menú principal...</i>	Sí	
- He buscado adjetivos que me ayuden a describir la comida y el restaurante: <i>picante, dulce, salada, rica, deliciosa, pesada, empachosa, limpio, cuidado, buen ambiente/servicio, acogedor, etc.</i>	Sí		
Gramática	He revisado:	Sí/No	6,5
	- La concordancia entre sujeto y verbo		
	- La conjugación de los verbos	Sí/No	
	- La concordancia de género y número entre artículo, sustantivo y adjetivo	No	
	- El orden de las palabras en las oraciones	Sí	
	- El uso de formas pronominales: relativos, complementos directos, indirectos, etc.	Sí	
	- La ausencia/presencia del artículo	Sí	
	- El uso de <i>ser</i> y <i>estar</i>	Sí	
- He utilizado cuantificadores: <i>muy/bastante/un poco/demasiado/algo</i> + adjetivos.	Sí		
Coherencia y Cohesión	Mi texto se divide en varios párrafos	No	6
	Cada párrafo desarrolla una idea de forma comprensible	No	
	Las ideas están conectadas con marcadores/conectores del discurso: <i>en primer lugar, sin embargo, por otra parte, en cambio, es decir, por tanto, además, finalmente, etc.</i>	No	
	Cada párrafo contiene más de una oración	No	
Ortografía	No he puesto coma (,) después de los sujetos	No	6,5
	He revisado la acentuación	Sí	
	He utilizado algún corrector de ortografía	No	
	He revisado la puntuación	Sí	

Anexo IV: Preguntas del cuestionario, después del semestre en el extranjero

1. ¿En qué medida (o cómo) crees que las tareas del proyecto RUG-UB te prepararon para tu integración como estudiante en la sociedad hispanohablante?

Piensa por ejemplo en si el proyecto te ha hecho más fácil (o no) el contacto con nativos en el día a día, el uso de WhatsApp con nativos, tu participación en las clases, clubs de estudiantes, de deportes, de ocio etc.

2. ¿En qué medida (o cómo) crees que las tareas del proyecto RUG-UB te prepararon lingüísticamente a tu estancia Erasmus?

Piensa por ejemplo en si crees que el proyecto te ayudó (o no) a mejorar tus competencias auditivas y lectoras en un entorno universitario (entender las clases, leer textos) y en tu uso de la lengua hablada y escrita (vocabulario, corrección, fluidez, uso de un lenguaje más formal o informal) en las clases, con tus compañeros, con los profesores, en casa, en la calle, etc.

3. ¿En qué medida (o cómo) crees que las tareas del proyecto RUG-UB te prepararon a nivel de conocimiento sociocultural y desarrollo de tu competencia intercultural?

Piensa por ejemplo en si crees que el proyecto te ayudó (o no) con respecto a tus conocimientos de la sociedad hispanohablante, la consulta de páginas web auténticas con información útil para ti etc.; y si crees que el proyecto te ayudó (o no) a adaptarte a las costumbres, los horarios, las formas de comportamiento en la sociedad hispanohablante.

Anexo V: Evaluaciones del proyecto RUG-UB (selección de citas)

Estudiantes de la RUG tras su vuelta del intercambio en un país hispanohablante
"Fue divertido ver que las personas en Bilbao usan la red social de la misma manera que los participantes españoles del proyecto."
"Me ayudó tener más confianza cuando hablo, (entender que) no es tan malo si cometes errores."
"Fue divertido, hay que continuar con el proyecto, pero los participantes españoles necesitan una mejor conexión wifi antes de llevar a cabo las conversaciones."
"Creo que me ayudó a familiarizarme con los estudiantes españoles, y por eso fue más fácil (en mi estancia) en Barcelona establecer conexiones con otros estudiantes."
"Creo que el proyecto me ayudó a estar más preparado y cómodo para usar Whatsapp (...) porque lo usan de una manera muy diferente, con palabras más cortas."
"Me gustaría practicar más hablando por videoconferencia la próxima vez."
"El proyecto me ayudó a encontrar un piso en Barcelona porque Raquel, una de las maestras en formación, me ayudó a presentarme a su arrendador y conseguí una habitación."
"Las tareas me prepararon para la ciudad de Barcelona y también para participar en las conferencias. En general, para la vida cotidiana. Incluso el contacto de Whatsapp y Facebook con compañeros españoles e italianos."
Estudiantes de la UB (selección de citas)
"Con este proyecto, hemos aprendido la importancia de saber crear actividades según un análisis de necesidades previo de los alumnos así como de tomar en consideración sus metas en el aprendizaje de la lengua extranjera."
"Creemos que nuestra participación en este proyecto de telecolaboración ha sido muy enriquecedora, puesto que supone una primera experiencia de e-teaching, algo que muy probablemente nos encontremos cuando nos dediquemos a la docencia."
"Nos gustaría destacar lo provechoso y enriquecedor que ha sido el tener constante feedback sobre nuestro trabajo por parte del profesorado y de nuestros compañeros durante las sesiones de presentación."
"Hemos aprendido y comprobado cómo las TIC pueden facilitar el aprendizaje pues fomentan la motivación y facilitan la comunicación y la cohesión grupal. Hemos aprendido también la necesidad de adaptarse a aquellas herramientas que a los alumnos les son más fáciles de manejar y hemos comprobado cómo esta tecnología es un aliado docente."