



**Universiteit Utrecht**

## El efecto del uso de telecolaboración en la motivación de los alumnos: un estudio de caso

Trabajo de fin de máster



Nombre:	Michelle Faber
Número de estudiante:	4224000
Tutora:	dr. K. Jauregi Ondarra
Segundo lector:	dr. S. Baauw
Fecha:	15-07-2015
Carrera:	Spaanse taal en cultuur: educatie en communicatie
Universidad:	Universiteit Utrecht







El efecto del uso de telecolaboración en la motivación de los alumnos:  
un estudio de caso.

Michelle Faber

2015



## **Abstract**

This thesis presents a case study that examines the effect of telecollaboration (videocommunication) on students' motivation to learn Spanish. To obtain data for this study, a telecollaboration project between a Dutch and a Spanish secondary school was set up. To measure motivation, the three Dutch students have filled in pre-, mid- and post-questionnaires prior and after the video calls. Also, they have been interviewed before and after the project. The questionnaires and the interviews asked for the students' attitudes and opinions about the following topics: the learning situation, the desire to learn Spanish, acquiring Spanish, the Spanish-speaking community and intercultural communication. An analysis of the results shows that telecollaboration has a positive effect on the attitudes towards all topics and, therefore, on the students' motivation to learn Spanish. The reasons the students give for this outcome is that they consider telecollaboration as more useful, instructive and amusing than 'traditional' classes.

Since the organization of a telecollaboration project is quite complex, and because this is a reason for a lot of foreign language teachers for not implementing telecollaboration in their curriculum, although it can be a very effective method, we designed a manual for teachers who want to set up their own project. This manual shows how to set up a telecollaboration project effectively. It shows the tasks of the telecollaborative teacher and also the characteristics he/she needs. After that, a clear step-by-step plan is presented which shows how to set up a telecollaboration project. Finally, attention is paid to potential problems that may arise during (the organisation of) a telecollaboration project. Together with this, advice is given about how to avoid these problems.

## **Resumen**

La presente tesis presenta un estudio de caso que examina el efecto de la telecolaboración (videocomunicación) en la motivación de los alumnos para aprender el español. Para obtener datos para este estudio, se ha puesto en marcha un proyecto de telecolaboración entre una escuela secundaria holandesa y una escuela secundaria española. Para medir la motivación, los tres alumnos holandeses han rellenado un cuestionario antes, durante y después del proyecto. Además se ha entrevistado a los alumnos antes y después del proyecto. En los cuestionarios y en las entrevistas se ha preguntado por las actitudes y opiniones de los alumnos hacia los siguientes temas: la situación de aprendizaje, el deseo de aprender el español, el aprendizaje del español, la comunidad hispanohablante y la comunicación intercultural. Del análisis de los resultados resulta que la telecolaboración tiene un efecto positivo en las actitudes hacia cada tema y, entonces, en la motivación de los alumnos para aprender el español. Las razones que dan los alumnos por este resultado son que los alumnos creen que la telecolaboración es más útil, más instructiva y más divertida que las clases 'tradicionales'.

Ya que la organización de un proyecto de telecolaboración es bastante complejo, y porque esto es una razón para muchos profesores de lenguas extranjeras para no implementar la telecolaboración en su currículo, aunque puede ser un método de trabajo muy eficaz, hemos diseñado un manual para profesores que quieren poner en marcha su propio proyecto. El manual presenta cómo se pone en marcha un proyecto de telecolaboración de manera más eficaz. Presenta las tareas del profesor telecolaborativo y además las características que éste necesita. Después se presenta un plan por fases muy claro para poner en marcha un proyecto de telecolaboración. Por último, se presta atención a posibles problemas que pueden surgir durante (la organización de) un proyecto de telecolaboración y se da consejos de cómo se puede superar estos problemas.





# Índice

## PARTE 1

<b>1. Introducción</b>	1
1.1 <i>Web 2.0</i>	2
1.2 <i>Telecolaboración</i>	2
1.3 <i>La enseñanza y el aprendizaje basado en tareas</i>	5
1.4 <i>El proyecto “Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition” (TILA)</i>	7
1.5 <i>La motivación y el aprendizaje de idiomas</i>	7
1.6 <i>La competencia comunicativa intercultural</i>	8
1.7 <i>Objetivo de este trabajo</i>	10
<b>2. Preguntas de investigación</b>	11
<b>3. Método</b>	11
3.1 <i>Contexto</i>	12
3.2 <i>Participantes</i>	12
3.3 <i>Tareas</i>	13
3.4 <i>Procedimiento</i>	15
<b>4. Resultados</b>	16
4.1 <i>La motivación de los alumnos antes de la ejecución de tareas telecolaborativas</i>	16
4.1.1 <i>La actitud hacia la situación de aprendizaje</i>	16
4.1.2 <i>El deseo de aprender el español</i>	17
4.1.3 <i>La actitud hacia el aprendizaje del español</i>	18
4.1.4 <i>La actitud hacia la comunidad hispanohablante</i>	19
4.1.5 <i>La comunicación intercultural</i>	20
4.2 <i>La motivación de los alumnos después de la ejecución de tareas telecolaborativas</i>	21
4.2.1 <i>La actitud hacia la situación de aprendizaje</i>	21
4.2.2 <i>El deseo de aprender el español</i>	23
4.2.3 <i>La actitud hacia el aprendizaje del español</i>	24
4.2.4 <i>La actitud hacia la comunidad hispanohablante</i>	25
4.2.5 <i>La comunicación intercultural</i>	26
<b>5. Análisis</b>	27



## PARTE 2

<b>6. Poner en marcha un proyecto de telecolaboración de manera eficaz</b> .....	29
6.1 <i>El profesor telecolaborativo</i> .....	30
6.2 <i>Plan por fases para poner en marcha un proyecto de telecolaboración</i> .....	34
<i>Paso 1 – Encontrar un socio y determinar los objetivos del proyecto</i> .....	34
<i>Paso 2 – Desarrollar tareas y elegir la herramienta adecuada</i> .....	35
<i>Paso 3 – Conseguir apoyo de colegas</i> .....	38
<i>Paso 4 – Preparar la red y otros materiales necesarios</i> .....	39
<i>Paso 5 – Prueba</i> .....	39
<i>Paso 6 – Determinar las fechas y horas</i> .....	40
<i>Paso 7 – Ejecución y reflexión</i> .....	41
<i>Paso 8 – Evaluación</i> .....	42
6.3 <i>Posibles escollos en la telecolaboración</i> .....	43
<b>7. Conclusión</b> .....	45
<b>8. Discusión</b> .....	49
Bibliografía.....	51
ANEXO 1: Cuestionario antes de las sesiones telecolaborativas .....	I
ANEXO 2: Entrevista antes de las sesiones telecolaborativas .....	IV
ANEXO 3: Cuestionario después de cada sesión telecolaborativa .....	VI
ANEXO 4: Cuestionario después de las sesiones telecolaborativas .....	X
ANEXO 5: Entrevista después de las sesiones telecolaborativas .....	XIII
ANEXO 6: Tarea 1: <i>¡Encantado!</i> .....	XV
ANEXO 7: Tarea 2: <i>Jip en Janneke/ Yaco y Mila</i> .....	XXIII
ANEXO 8: Tarea 3: <i>The perfect feast</i> .....	XXXVI
ANEXO 9: Tarea 4: <i>Fuet and rookworst</i> .....	XLV
ANEXO 10: Optimizar tu red para Hangouts .....	LII







## 1. Introducción

La educación está cambiando continuamente. Los cambios más grandes tienen, posiblemente, lugar entre los alumnos de las escuelas secundarias. Los adolescentes de hoy en día se desarrollan más rápido que nunca y las tendencias cambian velozmente. El *smartphone* de ayer, mañana es pasado de moda. Los ordenadores ya no bastan para estar en rollo y las tabletas parecen imprescindibles. Los alumnos usan intensivamente la tecnología y las posibilidades que ofrece Internet. Por ejemplo, en 2012 un 95% de los jóvenes holandeses (CBS, 2013) y un 83% de los jóvenes españoles (Observatorio Vasco de la Juventud, 2013) tenía una cuenta en una red social.

El desarrollo continuo de la tecnología ofrece cada vez más posibilidades a los jóvenes pero asimismo a la educación. A lo largo de los años, la educación ha conocido varios nuevos usos de la tecnología: de los ordenadores y de Internet. El uso de los ordenadores para la enseñanza de idiomas se ha nombrado *Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador* (ELAO).<sup>1</sup> ELAO se interesa por la innovación pedagógica aplicada a la investigación sobre métodos de enseñanza-aprendizaje y adquisición de segundas lenguas, es decir, la creación de entornos de aprendizaje.

Al final de los años 60 surgen las primeras aplicaciones que se centran en el desarrollo de actividades simples de gramática, sintaxis y traducción. Se puede decir que esto no fue más que un traslado de los cursos tradicionales a un formato virtual. En los años 70 aparecen programas que pueden evaluar de forma física (correcto/incorrecto) las respuestas de los alumnos. A mediados de los años 90 los ordenadores obtienen la posibilidad de producir información sonora y visual, además de la textual. Esto es un avance enorme para la enseñanza. Además, la Internet aparece en estos años y esto también es un progreso para la enseñanza ya que hace posible la interacción y la interactividad (Contreras Izquierdo, 2008).

En 1996, Warschauer investiga los aspectos motivacionales del uso de ordenadores para el aprendizaje de escribir y comunicar en inglés como L2. Al principio de su artículo señala que:

Most research regarding the motivating affects of computer assisted instruction is outdated. New technologies popularized the last five years –in particular multimedia programs and computer-mediated communication– allow new ways of using computers in the classroom, and thus new ways of motivating students.

(Warschauer 1996: 30)

A continuación, presenta su investigación sobre los aspectos motivacionales de ELAO. Este estudio se centra en escribir mediante un ordenador y en el uso de e-mail como medio de comunicación. Se encuesta a 167 estudiantes universitarios sobre los sentimientos que sienten hacia el uso de ordenadores. Se examina el uso de ordenadores en cuanto al procesado de textos y en cuanto a la

---

<sup>1</sup> ELAO es la versión española de *Computer-Assisted Language Learning* (CALL)

comunicación interpersonal (e-mail). Warschauer concluye que los estudiantes tienen una actitud positiva hacia el uso de ordenadores para escribir y comunicar en las clases de idiomas. Los factores que influyen esta actitud incluyen los beneficios de comunicación mediada por ordenador: el sentimiento de fortalecimiento personal y el aumento de posibilidades de aprendizaje. Otro factor puede ser el (sentimiento de) éxito que causa el aprender a trabajar con ordenadores. Aunque estos resultados son interesantes, hoy en día están desactualizados. Desde 1996 hasta el presente, Internet y las posibilidades tecnológicas se han desarrollado enormemente. Esto es debido al surgimiento de la llamada web 2.0. Se dedica la próxima sección a este nuevo tipo de web.

### 1.1 Web 2.0

Internet de los tiempos de la investigación de Warschauer (1996) es llamada la web 1.0. Desde su nacimiento, Internet ha sido considerado como un enorme almacén de información, una biblioteca virtual llena de materiales a disposición tanto de alumnos como de profesores. En sus comienzos, era muy complejo crear materiales, esto sólo fue posible para algunos expertos que tenían profundos conocimientos en programación y diseño web. En 2004 surgió la web 2.0, llamada también web social o web cooperativa. Internet se ha desarrollado como un medio interactivo del que los usuarios no sólo pueden bajar información, sino en el que pueden subir información también. La diferencia con la web 1.0 es que ya no se necesitan conocimientos extraordinarios para crear y participar en la misma. La web 2.0 tiene la posibilidad de participar activamente, como creador activo de contenido y compartir este con el resto de la comunidad a través de la red.

### 1.2 Telecolaboración

El surgimiento de los ordenadores y de Internet ha dado muchas posibilidades nuevas a la enseñanza de idiomas. Como ya se ha visto antes, se ha hecho bien uso de estas posibilidades. Una forma de ELAO es la 'telecolaboración'. Dooly (2008) da la siguiente definición de 'telecolaboración':

Telecollaboration is defined as a shared teaching and learning experience that is facilitated through the use of Internet technology between distanced partners in institutional settings.

(p. 21)

Guth y Helm (2010) amplían esta definición mencionando los objetivos de telecolaboración. Definan la telecolaboración en el contexto del aprendizaje de idiomas de la siguiente manera:

...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 through structured tasks.

(p. 14)



Con esta definición, Guth y Helm se adhieren a la de Belz (2003):

Telecollaboration involves the use of Internet communication tools by internationally dispersed students of language in institutionalized settings in order to promote the development of (a) foreign language (FL) linguistic competence and (b) intercultural competence.

(p. 68)

En 2012, Dooly y O'Dowd continuaron los temas de Guth y Helm en su libro "Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange". Presentan la siguiente definición de la telecolaboración:

We understand telecollaboration to refer essentially to the application of global computer networks to student collaboration and interaction in both informal and institutionalized educational contexts.

(p. 7).

La primera característica importante de la telecolaboración es, entonces, que implica el uso de Internet. Segundo, se suele realizarla en contextos institucionales. Tercero, se realiza la telecolaboración entre aprendices que tienen diferentes trasfondos culturales y/o nacionales y que se encuentran en diferentes lugares geográficos. Y por último, los objetivos de la telecolaboración son el desarrollo de las competencias lingüísticas y de las competencias interculturales.

Los orígenes de intercambios interculturales online se remonta a principios o a mediados de los años 1990. No había mucha interacción telecolaborativa entre clases de diferentes lugares geográficos. La interacción online fue limitada a alumnos de una clase usando comunicación síncrona basada en textos mecanografiados (chats por ejemplo). Sin embargo, en la literatura se encuentran ejemplos de intercambios interculturales online en los principios de los años 1990 (entre otros en Warschauer 1996). En 1995, Warschauer presentó una colección de proyectos interculturales en los que los estudiantes crearon perfiles personales, hicieron encuestas y examinaron estereotipos culturales con diferentes parejas. Desde este período inicial, la telecolaboración se convirtió en una de las aplicaciones más importantes de ELAO.

Con el surgimiento de la web 2.0 también surge la llamada telecolaboración 2.0. En 2004, Kern, Ware y Warschauer resumen el conocimiento que se ha adquirido hasta este momento sobre la enseñanza de idiomas mediante intercambios de larga distancia online. Se centran en tres elementos clave: a) la interacción y el desarrollo lingüístico, b) la conciencia y el aprendizaje intercultural y 3) el desarrollo de nuevas multialfabetizaciones y sus relaciones con la identidad.

Más reciente es el libro 'Contemporary computer-assisted language learning' de Thomas, Reinders y Warschauer (2013). El capítulo 'Telecollaboration and CALL' está, entre otros, dedicado a telecolaboración 2.0 y a los enfoques y las investigaciones actuales en cuanto a este tema. Aquí, se habla de una 'tercera generación o modelo de intercambios telecolaborativos'. Este modelo refleja una interpretación más flexible y adaptable de cómo pueden contribuir la interacción y los



intercambios a la enseñanza de idiomas. Enfoca no sólo en competencias lingüísticas e interculturales sino también en la alfabetización online necesaria para socializar, aprender y trabajar en la sociedad de información contemporánea. El modelo está basado en la Red social. La Red social es menos basado en texto y ofrece más formas de comunicación multimodal, que involucran combinaciones de diferentes medios de comunicación. En la conclusión, se señala que después de dos décadas de investigación, sigue siendo difícil determinar los efectos que tiene telecolaboración en la enseñanza de idiomas. O'Dowd y Waire (2009) dicen también que "the learning outcomes of [...] telecollaborative tasks have varied greatly" (p. 173). Sin embargo, nombran varios ejemplos que muestran cómo la colaboración intercultural online puede contribuir al desarrollo de varios campos como la autonomía del alumno, la exactitud y fluidez lingüística, la conciencia intercultural, habilidades de comunicación intercultural online y alfabetización electrónica (idem).

Estas competencias, y sobre todo la competencia intercultural, la capacidad de establecer y mantener relaciones y trabajar eficazmente con gente con otros trasfondos culturales, se han convertido en una necesidad para muchas profesiones en las que el trabajo implica viajar al extranjero y colaborar con colegas y clientes de otros trasfondos lingüísticos y culturales (Guth, Helm & O'Dowd, 2012: 6). Del mismo modo, la creciente importancia de las tecnologías online para las maneras en las que trabajamos y aprendemos significa que el estudiante europeo contemporáneo está obligado a aprender cómo se puede combinar competencias en una lengua extranjera y competencias interculturales con la alfabetización electrónica (idem). Esto incluye saber cómo llevar a cabo una investigación online eficaz, crear presentaciones multimodales en una lengua extranjera utilizando aplicaciones de la web 2.0 y la capacidad de comunicar claramente y eficazmente en una lengua extranjera con colaboradores a distancia por medio de herramientas síncronas (para las que los interlocutores deben estar online al mismo tiempo, videocomunicación por ejemplo) o asíncronas (para las que los interlocutores no deben estar online al mismo tiempo, correo electrónico por ejemplo) (idem).

Además del aprendizaje de competencias importantes, la telecolaboración es una forma de enseñanza eficaz por más razones. En primer lugar porque el hecho de que los alumnos tienen que colaborar procura, según Vygotsky (1978), que los alumnos pueden rendir a un nivel intelectual más alto que cuando trabajan individualmente. Vygotsky creía que la interacción social y actividades forman el desarrollo individual y el aprendizaje. Participando en una serie de actividades, los alumnos se familiarizan con los resultados que producen mientras trabajan juntos (Woolfolk, Hughes & Walkup, 2013: 404). Dooly (2008) añade que

"...group diversity can contribute positively to the learning process. This is because students are faced with different interpretations, explanations or answers about what they are studying and this forces them to "re-think" their own viewpoints".

(Dooly, 2008: 25)



Un tercer argumento para el uso de telecolaboración es que el uso de herramientas TIC y la colaboración basado en redes (*network-based collaboration*) pueden ofrecer oportunidades para más igualdad en trabajos colectivos que en trabajos colectivos que se hacen de una manera directa (sin el uso de telecolaboración, cara a cara, en la vida real) (Cohen, 1994; Johnson, Johnson & Holubec, 1993; Kessler, 1992, citado en Dooly, 2008). Las herramientas TIC pueden igualar a todos los participantes porque alumnos que suelen ser tímidos en expresar sus opiniones tienen, de esta manera, la posibilidad de dar sus opiniones y pueden tomar el tiempo y pensar en lo que quieren decir (Dooly, 2008). Se puede pensar en el uso de wikis, blogs o correo electrónico. La enseñanza basada en tareas es una buena manera para organizar trabajos colectivos. La próxima sección trata de este tema.

### 1.3 La enseñanza y el aprendizaje basado en tareas

El aprendizaje de idiomas basado en tareas es considerado como uno de los elementos centrales en la pedagogía de la adquisición de lenguas extranjeras (Nunan, 2004; Pica, 2005, citado en O'Dowd & Waire, 2009: 174). Muchos científicos han definido el concepto 'tarea'. Pero ni en la investigación ni en la pedagogía de la lengua hay consenso de lo que constituye una tarea, y por esto es difícil definir este concepto (Crookes, 1986: 1). Ellis (2003: 4) da una visión de conjunto de las diferentes definiciones que existen. Sin embargo, parece ser un consenso general de que una tarea consiste en una actividad enfocada a significado, basada en las necesidades comunicativas del aprendiz y que está relacionada al mundo real (Levy & Stockwell, 2006: 249). Las tareas pueden ayudar a hacer la enseñanza de idiomas más comunicativa. Por esto, las tareas son una característica importante del método comunicativo para la enseñanza de idiomas (Ellis, 2003: 27). El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002), una publicación que se ha convertido en la referencia clave en Europa para el diseño de libros de textos para la enseñanza de idiomas, también recomienda el uso de tareas para la enseñanza de idiomas (p. 155). Además recomienda que las tareas tienen que tener en cuenta aspectos no lingüísticos, como conocimiento sociocultural o conciencia intercultural (p. 100-104). Aprender por medio de tareas es pertinente porque "las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional" (Instituto Cervantes, 2002: 155), es decir: tienen relación con el mundo real. Así, los alumnos aprenden actos lingüísticos que pueden utilizar realmente si están en un país donde se habla la lengua que han aprendido. Y cuando los alumnos realizan tareas auténticas, éstos entienden mejor el valor de utilidad de las tareas y más se inclinan a pensar que las tareas son interesantes y significativas (Woolfolk, Hughes y Walkup, 2013: 461).

Pero ¿cómo se diseña una tarea eficaz? Según Jauregi et al. (2011), las tareas tienen que cumplir con los siguientes cuatro componentes:

- 1) *rich input*;
- 2) provocación de un uso del lenguaje significativo y contextualmente apropiada;

- 3) un foco en la forma del lenguaje, al lado del significado;
- 4) resultados convergentes comunicativos como resultado de negociación de significado.

*Rich input* quiere decir una exposición a lenguaje auténtico, multimodal y contextualmente relevante. El segundo componente quiere decir que los alumnos usan el lenguaje comunicativamente, en lugar de simplemente 'mostrar' lo que saben. Quiere decir que lo usan porque hace falta. El tercer componente quiere decir que hay espacio para el alumno para elegir entre diferentes formas de lenguaje y que se ofrece la adquisición de expresiones fijas útiles. El último componente implica que la tarea tiene un objetivo claramente definido, un producto final claramente definido e instrucciones adaptadas a las necesidades específicas de los alumnos. Otros componentes que contribuyen a la enseñanza eficaz en que se puede pensar son colaboración e interacción.

Participar en una interacción virtual con hablantes nativos de la lengua meta o con alumnos de otros trasfondos culturales y/o lingüísticos ofrece la posibilidad de abordar el aprendizaje basado en tareas. La enseñanza más tradicional tiene posibilidades limitadas en cuanto a la negociación de significado (lingüístico o cultural). Las tareas telecolaborativas, por el contrario, involucran diferentes grupos lingüísticos y culturales y por esto tienen una fuerte posibilidad de provocar negociación de significado y de ofrecer oportunidades para la exploración de diferentes perspectivas culturales (O'Dowd & Waire, 2009). Las características de las tareas telecolaborativas las hace muy aptas para los enfoques recientes del aprendizaje basado en tareas, que incluye un enfoque en asuntos como la comunicación intercultural y la inclusión de información sobre la cultura meta (Corbett, 2003: 23), y para el desarrollo de las competencias mencionadas arriba.

O'Dowd y Waire (2009) distinguen tres tipos de tareas telecolaborativas: *information exchange tasks*, *comparison and analysis tasks* y *collaborative tasks*. Para *information tasks*, los alumnos proporcionan a sus parejas información sobre su biografía personal, su escuela o ciudad o aspectos de su cultura. Tareas de este tipo pueden funcionar como actividades introductorias. Son, en general, bastante monológicas, no provocan mucha negociación de significado entre los interlocutores.

*Comparison and analysis tasks* son más exigentes ya que no solamente requieren el intercambio de información sino también comparaciones y análisis críticos de productos culturales de ambas culturas. Estos análisis o comparaciones pueden tener un enfoque cultural o lingüístico. Las tareas requieren que los alumnos ofrecen a sus parejas explicaciones del significado lingüístico o cultural de ciertos productos o prácticas culturales y que luego entablen un diálogo para establecer semejanzas y diferencias entre las dos culturas.

El último tipo de tarea de O'Dowd y Waire (2009) es el *collaborative task*. Este tipo de tarea requiere que los alumnos no sólo intercambien y comparen información, sino que trabajan juntos para producir un producto o una conclusión común. Provoca mucha negociación de significado en el nivel lingüístico y cultural porque los alumnos tratan de llegar a un acuerdo sobre su producto final.



Según muchos científicos, series de tareas (telecolaborativas) deberían consistir en tres fases (Belz, 2002; Müller-Hartmann, 2007; Riel, 1997; Wilden, 2007, citado en O'Dowd y Waire, 2009): *introduction phase*, *comparative phase* y *final stage*. En el *introduction phase* los alumnos pueden presentar a sí mismos y sus culturas. Así van a conocer mejor a su pareja y a la cultura de su pareja y es además un ejercicio para el desarrollo de su *cultural self-awareness* porque tienen que pensar en la imagen que quieren presentar al otro (Belz, 2002). En el *comparative phase*, los estudiantes hacen comparaciones de diferentes aspectos de su cultura. El *final stage* requiere muchas veces mucha negociación de significado con la pareja para producir un trabajo, reflejando su interacción y colaboración juntos (O'Dowd & Waire, 2009).

#### 1.4 El proyecto “Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition” (TILA)

Uno de los objetivos del proyecto TILA (<http://www.tilaproject.eu>) es investigar los efectos de telecolaboración y el posible valor añadido que podría tener la telecolaboración en la enseñanza de idiomas. Es un proyecto que está coordinado por la Universidad de Utrecht y está aprobado por la Comisión Europea en el marco del ‘Lifelong Learning Programme’. Dura tres años (2013-2015). Hay seis países que participan como consorcio en este proyecto: Francia, Reino Unido, Alemania, España, Holanda y la República Checa. Otros países colaboradores son Finlandia, Grecia e Italia. Los otros objetivos de TILA son: 1) innovar y enriquecer los programas de enseñanza de idiomas en escuelas secundarias y hacerlos más motivadores y eficaces, estimulando la telecolaboración con alumnos de otras culturas para la conciencia intercultural y 2) poner los programas de formación del profesorado en condiciones para desarrollar las habilidades de alfabetización TIC y competencias organizativas, pedagógicas e intelectuales de profesores (estudiantes) para la telecolaboración, estimulando el aprendizaje experimental en el desarrollo de tareas, ejecución y evaluación. Se esfuerza por ofrecer experiencias prácticas en actividades de telecolaboración. Estimula el desarrollo profesional tratando asuntos digitales, interculturales, pedagógicos y organizacionales para la integración exitosa de telecolaboración en la enseñanza de idiomas.

#### 1.5 La motivación y el aprendizaje de idiomas

Un posible valor añadido de la telecolaboración puede ser el aumento de la motivación de los alumnos. Pero ¿qué se entiende por ‘motivación’? Se suele definir la motivación como un estado interno que suscita, dirige y mantiene la conducta (Woolfolk, Hughes y Walkup, 2013: 430). La motivación desempeña un papel importante en todos los tipos de procesos de aprendizaje, y particularmente en el desarrollo de una segunda lengua. La motivación, se dice, es responsable de “*porqué* las personas deciden hacer algo, *cuánto tiempo* están dispuestos a sostener la actividad y *cómo* van a perseguirla”

(Dörnyei & Skehan, 2003, p. 614, traducción propia). Krashen dice incluso que “attitudinal factors and motivational factors are more important [than] the aptitude” (1981: 5).

Investigadores han examinado los factores que podrían influenciar la motivación para aprender una segunda lengua (*L2 motivation*). Gardner (1985) investigó las metas que tienen los estudiantes de una segunda lengua. Éstas pueden ser integrativas o instrumentales. La mayoría de sus investigaciones es dedicada a los motivos integrativos. La motivación integrativa depende, primero, de las actitudes hacia la comunidad de la segunda lengua (L2) y hacia la situación de aprendizaje. Depende además del deseo de aprender una lengua y de las actitudes hacia el aprendizaje de la lengua. Un enfoque más situado (*situated approach*) investiga la influencia del contexto de aprendizaje en la motivación.

Un componente importante de *L2 motivation* es la ‘voluntad de comunicar’ (*willingness to communicate, WTC*). WTC está descrito como la ‘disposición a entrar en discurso en un momento determinado con una(s) persona(s) específicas, usando una L2’ (MacIntyre, Clement, Dörnyei & Noels, 1998, p. 547, traducción propia). El WTC depende de variables lingüísticas y psicológicas que influyen en el proceso de comunicación (MacIntyre, 2007). Se ha visto que el WTC es un indicador significativo para las habilidades en la lengua extranjera (Yashima, 2002).

La motivación es, como dicen Scheidecker y Freeman también, “sin duda, el problema más complejo y desafiante que requiere atención de los profesores” (1999, traducción propia). ¿Qué influencia tendría la telecolaboración en la motivación de los alumnos? Ya hemos visto que la investigación de Warschauer (1996) mostró que el uso de ordenadores para escribir aumentó la motivación de alumnos. Un nuevo tipo del uso de ordenadores es el uso de entornos audiovisuales y síncronos. ¿Cuáles serían los efectos de este medio en la motivación, en el WTC, de los alumnos?

## 1.6 La competencia comunicativa intercultural

Un objetivo de TILA es aumentar la conciencia intercultural de los alumnos. En esta sección discutiremos lo que se entiende por la competencia comunicativa intercultural. Además, se presentará un modelo para enseñar la competencia comunicativa intercultural.

Byram (2011) señala que ser hábil en una lengua no significa automáticamente que uno tiene competencias comunicativas interculturales. El concepto bilingüismo no tiene una clara definición. Las definiciones varían de ‘una capacidad mínima para decir algo en dos o más lenguas’ a ‘la capacidad de ser aceptado como hablante nativo en dos o más lenguas’ (Byram, 2011). Ser aceptado como hablante nativo implica, sin embargo, ser identificado como alguien que encaja en un grupo de hablantes nativos en cuanto al comportamiento, la apariencia, las opiniones y creencias, es decir, la cultura. Por eso, ser bilingüe implica, según Byram, ser bicultural. Así subraya la relación (compleja) entre una lengua y la cultura que encarna.



La capacidad de actuar entre lenguas y culturas es lo que Byram llama 'ser intercultural'. Explica: "being intercultural and the state of 'interculturality' may follow from acting interculturally, and is different from being bilingual/bicultural" (Byram, 2011: 86). Personas que son bilingües y biculturales tendrían ser estimulados a convertirse en personas interculturales, argumenta Byram, porque esto llevaría a una comprensión más profunda. El interculturalismo es una ideología que estimula el diálogo entre grupos. Según el *Council of Europe* el diálogo intercultural

... allows us to prevent ethnic, religious, linguistic and cultural divides. It enables us to move forward together, to deal with our different identities constructively and democratically on the basis of shared universal values.

*Council of Europe (2008: 2)*

Byram (2011) hace una distinción entre la 'competencia intercultural' y la 'competencia comunicativa intercultural'. Con el último quiere decir que uno combina el uso del concepto 'competencia comunicativa' (que significa que no se sabe solamente usar la lengua gramaticalmente correcto, sino que también socialmente apropiado) con la competencia intercultural. Aquí vemos de nuevo la importancia de la relación entre la lengua y la cultura que encarna.

Según Chen & Starosta (1998), la competencia comunicativa intercultural consiste en la sensibilidad intercultural, la conciencia intercultural y el *savoir faire* intercultural. La sensibilidad intercultural refiere a la voluntad de una persona de entender y apreciar diferencias culturales en la comunicación intercultural. No significa que se nota que 'el otro' es 'diferente'. Significa que se encuentran tanto semejanzas como diferencias y que se respetan ambas. La conciencia intercultural es más bien un aspecto cognitivo de la competencia comunicativa intercultural y refiere a la comprensión de convenciones culturales que afectan el pensamiento y el comportamiento. Esto significa que uno es consciente de cómo influyen las convenciones culturales en su propio comportamiento. Significa además que se entienden y respetan las convenciones culturales de otras culturas. El *savoir faire* intercultural, por último, trata de los aspectos del comportamiento de la competencia comunicativa intercultural. Enfoca en las habilidades necesarias para poder actuar en situaciones en las que se necesitan interacciones interculturales (Chen & Starosta, 1998, en: Dooly, 2008: 55).

Además de los argumentos de Byram (2011) para enseñar competencias comunicativas interculturales, cabe señalar lo que dice Kramersch (1996) sobre la relevancia de ofrecer e instigar una comprensión intercultural a los alumnos:

Teaching members of one community how to talk and how to behave in the context of another discourse community potentially changes the social and cultural equation of both communities, by subtly diversifying mainstream cultures.

(Kramersch, 1996: 4)

Esta idea sobre la importancia de llegar a una comprensión mutua la observamos también en Bhabha (1992) y su idea de un tercer espacio: una base mutua de donde se puede explorar las diferencias entre

los valores y actitudes de la gente. Dentro de encuentros culturales son los usuarios de cierto idioma los que construyen este terreno híbrido o mutuo (Kramsch, 1996: 7). Hoy en día hay mucha gente de diversos trasfondos que tienen que compartir tanto los espacios físicos donde establecerse como los espacios discursivos. Por eso llega a ser fundamental la comprensión intercultural.

Ahora que entendemos la importancia de la competencia comunicativa intercultural, surge la pregunta de cómo enseñar esta competencia. Hay muchas maneras y modelos para enseñar la competencia comunicativa intercultural. Aquí nos limitamos a tratar el modelo cognitivo porque éste es el que se usa en la investigación que presentaremos aquí (véase Dooly, 2008: 61-63 para otros modelos para enseñar la competencia comunicativa intercultural). El modelo cognitivo enfoca en la comprensión intelectual de una cultura. La mayoría de las actividades consiste en recopilar información sobre la cultura meta. Por ejemplo sobre costumbres y tradiciones, valores culturales, geografía, etcétera. Esto podría incluir el uso de artefactos culturales como lecturas, películas, programas de televisión, etcétera. El modelo cognitivo enfoca más bien en el contenido que en el proceso. Puede ofrecer una base sólida para alumnos que no saben mucho sobre culturas que difieren de su propia cultura (Dooly, 2008).

### 1.7 Objetivo de este trabajo

En 1996, Warschauer señaló que la investigación sobre los efectos motivacionales estaba desactualizada y presentó su propia investigación en cuanto al uso del procesado de textos y en cuanto a la comunicación interpersonal (e-mail). Hemos visto que desde 1996, la tecnología ha avanzado enormemente, entre otros gracias al surgimiento de la web 2.0 y la telecolaboración 2.0. En la literatura se encuentran varias investigaciones sobre la telecolaboración 2.0. Como dicen Thomas, Reinders y Warschauer (2013) también, las investigaciones ya han mostrado las contribuciones de la telecolaboración al proceso de la enseñanza de idiomas. Pero no se puede aplicar los hallazgos sobre los aspectos motivacionales de ELAO de 1996 de Warschauer a la telecolaboración de hoy en día, ya que, como hemos visto, Internet 2.0 ofrece muchas más posibilidades. A pesar de que ya hay muchas investigaciones sobre la telecolaboración 2.0, todavía no existen investigaciones recientes que se centren explícitamente en los efectos motivacionales de la telecolaboración 2.0 en los alumnos de escuelas secundarias. La investigación más reciente en cuanto a la motivación que nombran Kern, Ware y Warschauer (2004) en su resumen data de 1998. El presente trabajo aspira a dar una contribución a la investigación sobre la motivación, teniendo en cuenta las nuevas posibilidades tecnológicas y el desarrollo de la web 2.0. Al mismo tiempo se espera contribuir al proyecto TILA, investigando un posible valor añadido de la telecolaboración. Además, se quiere realizar un estudio detallado de la organización de un proyecto de telecolaboración. Para muchos profesores, la organización es una razón para no poner en marcha un proyecto de ese tipo. Falta un manual para la



organización de esto. Con esta investigación esperamos crear recomendaciones y un plan de medidas por fases para profesores que quieren ejecutar un proyecto de telecolaboración. También nombraríamos las dificultades que pueden surgir a la organización. Lo haremos para hacer más asequible los proyectos de telecolaboración y para motivar a los profesores a poner en marcha un proyecto de ese tipo.

## 2. Preguntas de investigación

En el presente estudio se dirigen las siguientes preguntas de investigación:

PI 1: ¿Hasta qué punto aumentan las tareas telecolaborativas mediante la videocomunicación (VC) la motivación de los alumnos para aprender el español?

Con 'motivación' queremos decir la complacencia de comunicar (hablar) en español. De los resultados esperamos aprender de qué manera se puede mejorar las tareas telecolaborativas y cómo se puede motivar a los alumnos de hoy en día a aprender un idioma, en este caso el español, mediante el uso de la telecolaboración, y más específicamente, mediante el uso de la videocomunicación.

Para encontrar una respuesta a la primera pregunta de investigación, hemos diseñado y realizado nuestro propio proyecto de telecolaboración. Aunque hemos disfrutado con este proceso, también experimentamos la complejidad del diseño y la organización de un proyecto de este tipo. Por eso, decidimos redactar un manual para futuros profesores telecolaborativos en el que respondemos a la siguiente pregunta:

PI 2: ¿De qué manera se pone en marcha y se realiza un proyecto de telecolaboración de manera más eficaz?

En respuesta a esta pregunta, también tratamos posibles dificultades y escollos que pueden surgir durante (la organización y el diseño de) un proyecto de telecolaboración. Haciendo esto, también prestamos atención a maneras de evitar y superar estas dificultades. La respuesta a esta pregunta se presenta en la forma de un manual. Este manual se encuentra en la segunda parte de este documento.

## 3. Método

Una respuesta a la pregunta de investigación se ha buscado por medio de una investigación cualitativa. A diferencia de las investigaciones cuantitativas, las investigaciones cualitativas investigan relativamente a pocas personas. Además, la colección de datos es más flexible (Maso y Smaling, 1998). Una ventaja de este método es que se puede seguir preguntando, se puede preguntar por el porqué y por los motivos del encuestado. Se le da la oportunidad de contar su historia. Otra ventaja es que las investigaciones cualitativas ofrecen espacio para matices y aclaraciones.



### 3.1 Contexto

Esta investigación espera contribuir al proyecto TILA. Un objetivo de este proyecto es innovar y enriquecer los programas de enseñanza de idiomas en escuelas secundarias y hacerlos más motivadores y eficaces estimulando la telecolaboración con alumnos de otras culturas. Aquí investigamos si la telecolaboración mediante la VC tiene un efecto motivador en el aprendizaje de idiomas de los alumnos.

Además, TILA quiere ofrecer experiencias prácticas de actividades telecolaborativas. Esperamos contribuir a este objetivo proporcionando un manual para profesores. Esto hará que sea más fácil empezar un proyecto de telecolaboración. Se explicará paso a paso cómo poner en marcha un proyecto de telecolaboración.

### 3.2 Participantes

La investigación se ha llevado a cabo en los institutos *Gomarus College*, en Groningen, Holanda y en la *Escola Sant Lluís Gonçaga*, de La Garriga, España. Participaron tres alumnos de Holanda y tres alumnos de España, de 16-17 años. Los alumnos no se conocían antes de las sesiones. En el momento de la investigación, los alumnos holandeses habían seguido cuatro años la asignatura español y empiezan su quinto año. Tienen el nivel B1 del Marco Común Europeo para español y B2 para inglés. Los alumnos españoles son hablantes nativos del español y su nivel de inglés es B2. El proyecto se realizó en mayo de 2015 y consistió en cuatro sesiones. Las primeras dos sesiones se realizaron en español y las últimas dos en inglés.

El objetivo de las primeras dos sesiones fue enriquecer el contexto de aprendizaje para los alumnos holandeses, ofreciéndoles la posibilidad de participar en una interacción auténtica con hablantes nativos del español mediante la videocomunicación. Cada alumno holandés fue emparejado con un alumno español. Según Krashen (1981: 121) la charla de un hablante nativo a un aprendiz de la lengua (*foreigner talk*) es un tipo de *input* muy eficaz y valioso. Durante las últimas dos sesiones se usó el inglés como lengua franca. Aquí, todos los alumnos tenían la posibilidad de practicar su inglés en una situación auténtica. El objetivo de todas las sesiones fue, para ambos grupos, aumentar la consciencia y el conocimiento intercultural. Las tareas fueron dirigidas hacia el desarrollo de estas competencias. Las sesiones se realizaron en parejas mediante el entorno de videochat (VC) GoogleHangouts. Con este programa los alumnos podían ver a y hablar con su pareja. Las sesiones duraron 20/30 minutos (sin tener en cuenta las pre- y post-tareas).



### 3.3 Tareas

En la sección 1.3 ya se han mencionado la síntesis de tipos de tareas de O'Dowd & Waire (2009). Nombran *information exchange tasks, comparison and analysis tasks* y *collaborative tasks*. Aquí se describirán las cuatro tareas que diseñamos para nuestra investigación.

Cada tarea consiste en tres pasos. El primero es un paso preparatorio. El segundo paso es la tarea que los alumnos tienen que realizar con su pareja y el tercer y último paso está orientado hacia el procesamiento de la información que los alumnos han adquirido durante la realización del segundo paso. Todas las tareas están orientadas hacia el desarrollo de la competencia (comunicativa) intercultural. Son diseñadas, como ya se ha señalado en la sección 1.6, según el modelo cognitivo. Además del desarrollo de la competencia (comunicativa) intercultural, el componente lingüístico juega un papel importante. Las primeras dos tareas se realizan en español, de modo que los holandeses tengan la posibilidad de hablar con un hablante nativo. Las últimas dos se realizan en inglés. Así, los españoles también tienen la posibilidad de practicar una lengua extranjera.

El título de la primera tarea es '¡Encantado!' y tiene como objetivo que las parejas se conozcan mejor (véase la tarea en el anexo 6). Para el paso preparatorio, los alumnos van a pensar en lo que quieren saber de su pareja. Preparan preguntas. Los alumnos holandeses preparan además unas frases en las que preguntan si su pareja puede hablar despacio, si puede repetir lo que dijo, etcétera. Durante el segundo paso, los alumnos se presentan a sus parejas. Esta tarea se realiza en español. Cuentan sobre y preguntan por el nombre, la edad, su familia, su escuela, sus aficiones y mucho más. En una tabla escriben los datos de su pareja. Para el último paso, los alumnos escriben lo que han aprendido, si les gustó la tarea, si todo salió bien o no y cosas llamativas que ha contado su pareja. Ésta es una *information exchange task*.

El título de la segunda tarea es *Jip en Janneke/Yaco y Mila* (véase la tarea en el anexo 7). El objetivo de esta tarea es que los alumnos aprenden sobre algunas diferencias y semejanzas entre sus culturas. Para el paso preparatorio, los holandeses leen dos cuentos. El primer cuento está escrito en holandés y se llama *De dag na Sinterklaas*. El segundo cuento es la traducción española del primer cuento y se llama *El día después de reyes*. Los alumnos verán que algunas palabras holandesas son adaptadas en español, no se ve una traducción literal. Van a pensar en porque se adaptaron estas palabras y piensan también en cómo se puede explicar los conceptos típicos holandeses. Los alumnos españoles leen solamente el cuento en español y piensan en cuáles son los *marcadores culturales*, es decir, las cosas típicas españolas. Piensan también en cómo pueden explicar estas cosas. Durante el segundo paso, el alumno holandés cuenta, en español, a su pareja española las diferencias que ha encontrado. La pareja tiene que averiguar porque se han hecho estas adaptaciones. Por eso, explican las cosas típicas holandesas y españolas y determinan las semejanzas y las diferencias entre, por

ejemplo, *Sinterklaas* y Reyes Magos. Como paso final, los alumnos hacen una presentación corta para sus compañeros de clase en la que cuentan lo que han aprendido. Explican los marcadores culturales españoles/holandeses y cuentan por qué se han adoptado éstos de la manera que vemos en los cuentos. Para esta tarea los alumnos tienen que intercambiar información, entonces es un *information exchange task*. Pero también es un *comparison and analysis task*, porque los holandeses comparan dos cuentos después de haber leído los cuentos, y los españoles después de haber leído el cuento español y haber escuchado la explicación de sus parejas holandesas.

La tercera tarea se realiza en inglés y se llama *The perfect feast* (véase la tarea en el anexo 8). Para esta tarea, los alumnos van a examinar la fiesta de Pascua. Parte de la base mutua de la que habla Bhabha (1992). Tiene como objetivo que los alumnos miran de una manera positiva las diferencias entre su cultura y la cultura de su pareja. Los alumnos van a hablar de una fiesta que se celebra tanto en España como en Holanda. Para el paso preparatorio, los alumnos piensan en cómo celebran la Pascua. ¿Qué como?, ¿Qué hago?, ¿Cómo lo celebramos en la iglesia?, etcétera. También piensan en por qué se hace esto, cuáles son las ideas detrás de estas costumbres? Después de haber pensado en esto, preparan preguntas para su pareja. Durante el segundo paso, los alumnos hablan con sus parejas. Juntos, van a buscar diferencias y semejanzas. Cada alumno cuenta a su pareja qué costumbres de su pareja le gusta. Después de esto, las parejas componen juntos una 'fiesta perfecta'. En este diseño están integrados los elementos de ambas culturas que a la pareja le gusta más. Para facilitar el diseño de la fiesta, los alumnos reciben una tabla que pueden rellenar. El paso final consiste en una presentación corta en la que los alumnos presentan a sus compañeros de clase la fiesta que han diseñado. Esta tarea es un *collaboration and product creation task*. El producto final es el diseño de la fiesta.

La cuarta y última tarea se llama *Fuet and Rookworst* y se realiza en inglés (véase la tarea en el anexo 9). Esta tarea ofrece un buen punto de partida de dónde los alumnos pueden contar sobre su cultura y preguntar por la cultura de su pareja. Para la tarea preparatoria, los alumnos miran dos anuncios publicitarios. El primero es para fuet, de Casa Taradellas. El segundo es para *rookworst*, del marco Unox. Los alumnos leen lo que tienen que hacer para el segundo paso y preparan las preguntas y buscan vocabulario. Para el segundo paso, los alumnos van a comparar los dos anuncios. Dicen primero qué estereotipos ven en el anuncio de su país. Después van a examinar lo que son diferencias y semejanzas. Van a hablar de la composición de la familia, el papel de la mujer/madre y el tiempo. Por último, determinan hasta qué punto son correctos los estereotipos presentados. Las parejas cuentan de su propia familia y de la salchicha del anuncio. Para el paso final, los alumnos pueden hacer un nuevo anuncio (español y/o holandés), que es más real y que no sólo presenta estereotipos. En esta tarea vemos cada tipo de tarea de O'Dowd & Waire (2009): los alumnos intercambian información, comparan y analizan y crean un producto.



### 3.4 Procedimiento

Esta investigación es un estudio de caso. Se realizaron las sesiones telecolaborativas el 11, 12, 26 y 29 de mayo de 2015. Antes de las sesiones los alumnos holandeses habían rellenado un cuestionario para investigar su actitud hacia su situación de aprendizaje, su deseo de aprender el español, su actitud hacia el aprendizaje del español, su actitud hacia la comunidad española y su temor a la comunicación intercultural, es decir, para investigar su motivación para aprender el español (véase el cuestionario en el anexo 1). Los planteamientos están basados en los cuestionarios de motivación que presentan Dörnyei y Ushioda (2011) en su libro “Teaching and researching motivation”. Los planteamientos sobre la comunicación intercultural están basados en Neuliep y McCroskey (1997). Lo que nos interesa más es la actitud de los alumnos hacia su situación de aprendizaje, pero también investigamos el deseo de los alumnos de aprender el español, las actitudes que tienen hacia el aprendizaje del español y hacia los españoles y su temor a la comunicación intercultural porque estos factores podrían afectar la actitud hacia la situación de aprendizaje y, por consiguiente, la motivación de los alumnos.

Sobre la base de los cuestionarios se hicieron entrevistas individuales para dar la posibilidad a los alumnos de explicar y completar sus respuestas y para obtener una imagen más clara de sus opiniones y actitudes (véase la entrevista en el anexo 2). Las entrevistas eran individuales. En conversaciones individuales se evita que los alumnos repitan lo que los otros dicen y que dicen lo que quieren oír sus compañeros. De esta manera se esperaba obtener más información de ellos que es, además, más sólida.

Después de cada sesión, los alumnos holandeses rellenaron un cuestionario corto sobre su motivación y su confianza en sí mismos en cuanto a su habilidad oral en la L2 (véase este cuestionario en el anexo 3). Las sesiones fueron grabadas por medio de Hangouts On Air. Así, se podía observar y analizar las actitudes de los alumnos durante las sesiones. Y sobre la base de lo observado se podía formular nuevas preguntas para las entrevistas que se hicieron con los alumnos después de las cuatro sesiones.

Después de las sesiones, los alumnos rellenaron de nuevo un cuestionario que fue seguido por una entrevista (véase este cuestionario en el anexo 4). Para este cuestionario se había adaptado los planteamientos sobre la situación de aprendizaje a la ‘nueva’ situación: una en la que se usa la telecolaboración. Se preguntó también si los alumnos habían experimentado el uso de la telecolaboración como motivadora y como más motivadora que una situación de aprendizaje más tradicional. Los cuestionarios consistían en 67 y 69 planteamientos que los alumnos podían valorar con una Escala Likert de cinco puntos. Esta vez también podían comentar los planteamientos durante una entrevista (véase el anexo 5).

Mediante los cuestionarios y las entrevistas queríamos averiguar cómo los alumnos ven su situación de aprendizaje tradicional y si están contentos sobre ésta. También queríamos averiguar

cómo ven la telecolaboración y si piensan que ésta es más útil que la situación de aprendizaje tradicional o no. Además, queríamos investigar si la telecolaboración influyó su deseo de aprender el español, su actitud hacia el aprendizaje del español y su actitud hacia la comunidad española. Por último, investigamos si su temor a la comunicación intercultural disminuyó.

Una comparación de las respuestas al primer y al segundo cuestionario, junto con las entrevistas y las observaciones de la ejecución de las tareas, nos dió una clara visión de los cambios (positivos o negativos) con respecto a los temas mencionados arriba y entonces a la motivación de los alumnos para aprender el español.

## 4. Resultados

Con la investigación mencionada arriba quisimos investigar el efecto de la telecolaboración en la motivación de los alumnos para aprender una lengua extranjera. Para hacerlo, examinamos las actitudes y opiniones de tres alumnos antes y después de un proyecto de telecolaboración hacia diversos factores que pueden afectar su motivación. Estos son la situación de aprendizaje, el deseo de aprender el español, el aprendizaje del español, la comunidad hispanohablante y la comunicación intercultural. Más adelante, se explicará cada factor. En entrevistas individuales se preguntó por explicaciones de las respuestas. Además, los alumnos rellenaron un cuestionario después de cada sesión telecolaborativa. En este capítulo se presentarán los resultados de la investigación. Empezamos con la presentación de las actitudes y opiniones antes de las sesiones telecolaborativas, luego se muestran las actitudes y opiniones después de éstas. Este capítulo está seguido por el capítulo 5, que incluye un análisis de los resultados.

### 4.1 La motivación de los alumnos antes de la ejecución de tareas telecolaborativas

#### 4.1.1 La actitud hacia la situación de aprendizaje

Aquí presentaremos las actitudes y opiniones de los alumnos hacia los temas mencionados arriba. Empezamos con la actitud hacia la situación de aprendizaje. Hablamos de una situación en la que los alumnos aprenden español de una manera tradicional: de un libro de texto y un libro de ejercicios con un profesor holandés y sin contacto con hablantes nativos del español. Abajo se muestran las respuestas a los planteamientos del cuestionario. Los alumnos respondieron mediante una valoración con una Escala Likert de 5 puntos. 1 significa 'totalmente en desacuerdo' y 5 significa 'totalmente de acuerdo'.

Planteamiento	Respuestas
Estoy contento con la manera en que aprendo a hablar español durante las clases de español.	1 – 2 – 3
Creo que las clases y tareas para español son divertidas y motivadoras.	1 – 2 – 2
Estoy contento con los materiales usados durante las clases de español.	2 – 3 – 3



Las materiales que se me suministran durante las clases de español son una buena fuente de información sobre la gente/cultura española.	1 – 2 – 2
Las materiales usadas durante las clases de español (material para escuchar/leer/ver) son una buena fuente de español auténtico.	1 – 3 – 3
Las tareas que se me suministran durante las clases de español estimulan mi capacidad de usar el español creativamente.	1 – 2 – 3
Creo que las clases de español me preparan bien a situaciones en las que tengo que usar el español realmente (por ejemplo en conversaciones con españoles).	1 – 2 – 2
La comunicación en clase (con el profesor y otros alumnos) es una buena forma de mejorar mi elocución en español.	2 – 3 – 3
Las clases de español valen la pena.	2 – 3 – 3
Creo que las clases de español son divertidos y un reto.	1 – 2 – 2
Estoy contento con el ritmo en el que aprendo el español durante las clases.	1 – 2 – 2
En general, estoy contento con la forma en que aprendo el español en la escuela ahora.	1 – 2 – 3

Tabla 1: Respuestas a los planteamientos del cuestionario antes de las sesiones telecolaborativas en cuanto a la actitud hacia la situación de aprendizaje.

Los planteamientos son todos positivamente formulados (ej. “Estoy contento que...”, “las clases son (...) motivadores”). A pesar de esto, las respuestas son principalmente negativas. La respuesta más alta que se ha dado es el 3 (“neutral”). Durante la entrevista, los alumnos explican que su actitud hacia la situación de aprendizaje es tan negativa porque no tienen la impresión de que realmente aprenden algo durante las clases. Además creen que podrían aprender mucho más que ahora. Las clases son generalmente muy lentas y siempre hacen lo mismo: trabajar de un libro de ejercicios. Para estos ejercicios, se puede buscar por las respuestas en el libro de texto, no tienes que pensar realmente. Por eso, un alumno dijo que no tenía la impresión de que realmente hace algo durante las clases. Los tres alumnos dijeron todos que aprenden muy bien temas gramaticales y que también aprenden mucho vocabulario. Piensan, sin embargo, que son palabras que no van a necesitar en la vida diaria. Lo que aprenden bien es principalmente la comprensión lectora. También practican la habilidad oral. A veces tienen que hablar con un compañero de clase y hacer una conversación del libro de ejercicios. Pero siempre tienen que hacer preguntas que nunca van a usar en la vida real, según un alumno. Además, el profesor mismo habla mucho, y esto hace que las clases son aburridas. El alumno dijo que él también quiere hacer algo. Todos los alumnos indicaron que aprenden bien la gramática y el vocabulario, pero que no aprenden a hacer una conversación real.

#### 4.1.2 El deseo de aprender el español

En esta sección presentamos las respuestas de los alumnos a los planteamientos sobre el deseo de aprender el español. Cada planteamiento empezó con: “Aprender el español es importante para mi...”. En la tabla se muestran los planteamientos con las respuestas.

Planteamiento	Respuestas
...porque quiero encontrar a extranjeros con quienes puedo hablar español.	2 – 2 – 3
...porque me capacita a conocer a gente de todo el mundo.	4 – 4 – 5
...porque entonces puedo mantener contacto con amigos y conocidos extranjeros.	3 – 3 – 1
...porque quiero aprender la mayor cantidad de lenguas posible.	4 – 3 – 3
...porque me ayuda cuando estoy viajando.	5 – 4 – 4
...porque me capacita a aprender sobre diferentes culturas y pueblos.	5 – 3 – 2
...porque me ayuda a aprender más sobre el mundo hispanohablante.	5 – 4 – 2
...porque me ayuda a entender lo que pasa en el mundo.	5 – 3 – 1
...porque de una persona bien educada se espera que hable español.	4 – 4 – 1
...porque esto me hace una persona bien informada.	4 – 2 – 2
...porque más tarde lo podría necesitar (para mis estudios o trabajo).	5 – 5 – 5
...porque me capacita a entender música española.	3 – 2 – 1
...porque quiero viajar a países hispanohablantes.	4 – 4 – 3
...porque quiero pasar un buen rato en el extranjero.	4 – 4 – 4
Si mi profesor quisiera que alguien hiciera una tarea extra para español, me presentaría voluntariamente.	4 – 3 – 2
Muchas veces pienso sobre lo que he aprendido durante las clases de español.	2 – 1 – 1
Tengo que admitir que muchas veces no hago mis deberes para español.	5 – 4 – 1
El español es una lengua bonita.	5 – 4 – 4
El español es una lengua importante.	5 – 4 – 4
Estoy dispuesto a dedicar mucho tiempo y esfuerzo al aprendizaje del español.	5 – 4 – 4
También querría aprender el español cuando no fuera obligatorio.	4 – 4 – 2
Me esfuerzo a aprender el español.	4 – 3 – 2
Tengo que hablar español para las cosas que quiero hacer en el futuro.	3 – 2 – 2
Quiero ser capaz de hablar bien el español.	5 – 5 – 4

Tabla 2: Respuestas a los planteamientos del cuestionario antes de las sesiones telecolaborativas en cuanto al deseo de aprender el español.

La tabla muestra que en general, los alumnos son positivos: tienen un deseo de aprender el español. Esto es de acuerdo con la previsión, ya que estos alumnos mismos han elegido la asignatura español. En las entrevistas los alumnos dieron diferentes razones de por qué tienen un deseo de aprender el español: porque es una lengua que surge y que se está convirtiendo en más importante, porque es útil durante vacaciones en España, para hablar con amigos hispanohablantes (de Bolivia), para hacerse entender a más gente del mundo, porque le gustan las lenguas y quieren hablar la mayor cantidad de lenguas posible, porque es una lengua bonita y para tener una mayor oportunidad de empleo.

#### 4.1.3 La actitud hacia el aprendizaje del español

La actitud hacia el aprendizaje del español tiene que ver con el placer que va acompañado de esto. También trata de la confianza en sí mismo en cuanto a este tema, el esfuerzo que uno quiere hacer para aprender la lengua y de ver la importancia de aprender el español. Tabla 3 presenta las respuestas de los alumnos a los planteamientos que tratan este tema.



Planteamiento	Respuestas
No me gusta el proceso de aprender el español, lo hago solamente porque podría necesitar el español.	4 – 3 – 3
Prefiero dedicar mi tiempo a otras asignaturas que español.	5 – 4 – 3
Me gusta aprender el español.	4 – 4 – 2
Creo que soy capaz de aprender bien el español.	5 – 5 – 3
Me siento incómodo cuando tengo que hablar en español con alguien.	5 – 4 – 3
La gente a mi alrededor cree que es importante hablar el español.	3 – 2 – 1
Creo que el español es una asignatura importante.	4 – 4 – 3
Mis padres/cuidadores creen que español es una asignatura importante.	3 – 2 – 2
Aprender español es una tarea difícil.	4 – 2 – 1
Aprender español es útil e importante.	5 – 4 – 3

Tabla 3: Respuestas a los planteamientos del cuestionario antes las sesiones telecolaborativas en cuanto al aprendizaje del español.

Los resultados muestran que a los alumnos les gusta aprender el español y creen que es una asignatura importante, aunque prefieren dedicar su tiempo a otras asignaturas. Dos creen que son capaces de aprender bien el español, un alumno tiene dudas sobre esto. Dice en la entrevista que es importante aprender el español de una manera eficaz. Ahora no aprende el español de una manera eficaz. Según este alumno, un método eficaz consiste en más ejercicios para practicar la habilidad oral. Lo ideal sería hablar más con personas del país (un país hispanohablante en este caso). El mismo alumno se siente bastante incómodo cuando tiene que hablar en español con alguien. Dos alumnos creen que aprender español es una tarea difícil. También hay dos alumnos que piensan que aprender español es útil e importante, uno dice que es importante solamente cuando vas regularmente al extranjero, porque “aquí [en Groningen, Holanda] no necesitas el español”.

#### 4.1.4 La actitud hacia la comunidad hispanohablante

Con la actitud hacia la comunidad hispanohablante queremos decir la actitud hacia la gente hispanohablante, ¿qué piensan los alumnos de hispanohablantes? Y ¿les interesa y les gusta tener contacto con ellos? ¿Están interesados en países hispanohablantes? En la tabla 4 mostramos las respuestas de los alumnos a planteamientos que trataron estos temas.

Planteamiento	Respuestas
Me gustaría conocer a más españoles/hispanohablantes.	5 – 4 – 4
Los españoles son simpáticos.	5 – 4 – 3
Los españoles son tolerantes y modernos (sin prejuicios).	4 – 3 – 3
Cuánto más aprendo sobre los españoles, más me gustan los españoles.	4 – 4 – 3
Me gusta encontrar a españoles (o hispanohablantes)	5 – 3 – 3
Querría saber más de españoles o gente de otros países hispanohablantes.	4 – 3 – 3
Me gustaría viajar algún día a un país hispanohablante.	5 – 5 – 5

Tabla 4: Respuestas a los planteamientos del cuestionario antes de las sesiones telecolaborativas en cuanto a la actitud hacia la comunidad hispanohablante.



De los resultados de la tabla de arriba, podemos concluir que los alumnos son, en general, bastante positivos hacia la comunidad hispanohablante. Dos de los tres alumnos nunca habían tenido contactos personales con españoles, entonces tenían que responder sobre la base de sus sentimientos generales. Los alumnos están interesados en conocer a más hispanohablantes. En las entrevistas explican que les gusta conocer a gente nueva y aprender cómo viven los españoles y qué comen. Otro alumno quiere aprender cómo se llevan. Le interesan personas que son ‘diferentes’, de otra cultura. Al último alumno le gusta comparar el estilo de vivir de un español con su propia vida. Le interesan las cosas diarias como la escuela y como es su casa. La respuesta 3 (neutral) se ha dado bastante a menudo, esto se debe posiblemente al hecho de que los alumnos no sabían lo que podían responder, ya que no tenían experiencia con contactos con hispanohablantes.

#### 4.1.5 La comunicación intercultural

La actitud de los alumnos hacia la comunicación intercultural se puede evaluar mediante el *Personal Report of Intercultural Communication Apprehension (PRICA)*. El formulario que los alumnos tenían que rellenar se encuentra en el anexo 1. Las puntuaciones pueden ir desde 14 hasta 70. Las puntuaciones debajo de 32 indican un temor a la comunicación intercultural bajo. Las puntuaciones por encima de 52 indican un temor a la comunicación intercultural alto. Las puntuaciones de entre 32 y 52 indican un temor a la comunicación intercultural moderado. La tabla 5 muestra las puntuaciones de los alumnos:

Alumno	Puntuación
Alumno 1	44
Alumno 2	55
Alumno 3	31

Tabla 5: Las puntuaciones PRICA de los alumnos antes de las sesiones telecolaborativas.

Vemos que el alumno 1 tiene un temor a la comunicación intercultural moderado. En la entrevista explicó que se siente un poco nervioso durante conversaciones interculturales, pero que todavía puede pensar con lucidez. El alumno 2 tiene un temor alto. Este alumno explicó que se siente incómodo durante conversaciones interculturales. Quiere hablar sin hacer errores y piensa mucho en lo que el otro pensaría de él. El otro habla la lengua perfectamente, y esto es lo que le molesta a este alumno. El alumno 3 tiene un temor bajo. Le gustan las conversaciones interculturales. Dice en la entrevista que le gusta que se tienen muchas cosas que contar y preguntar a una persona de otra cultura. Se puede comparar las culturas. Este alumno se siente muy social cuando habla en otro idioma con alguien de otra cultura. Porque “hablas con otra gente que gente de tu lengua”. No se siente incómodo cuando habla en español con un español. Piensa que el otro comprenderá que él no habla perfectamente el español ya que es de Holanda.



## 4.2 La motivación de los alumnos después de la ejecución de tareas telecolaborativas

Después de las cuatro sesiones telecolaborativas que se realizaron en mayo de 2015, los alumnos rellenaron un nuevo cuestionario y también se hicieron entrevistas sobre los mismos temas. Aquí presentaremos los resultados de los cuestionarios que rellenaron los alumnos después de cada sesión, y del cuestionario y la entrevista que se hicieron después del proyecto.

### 4.2.1 La actitud hacia la situación de aprendizaje

Con la situación de aprendizaje, aquí queremos decir la situación en la que se aprende a hablar español mediante la videocomunicación. Los alumnos realizaron las tareas que están descritas en el párrafo 3.3. La tabla 6 muestra las respuestas de los alumnos a planteamientos sobre la videocomunicación.

Planteamiento	Respuestas
Puedo hablar español mejor cuando lo hago con un hablante nativo.	4 – 4 – 4
Prefiero aprender español mediante la telecolaboración (en vez de clases ‘tradicionales’).	5 – 5 – 3
Me gusta usar un ordenador/Internet para comunicar con gente de todo el mundo.	5 – 4 – 3
Hablar en español con gente mediante el ordenador me da menos miedo que en la vida real.	3 – 2 – 1
Internet y la telecolaboración son buenos recursos para aprender más de diferentes personas y culturas	5 – 5 – 3
Comunicar mediante la telecolaboración es una buena manera para mejorar mi elocución española.	5 – 4 – 4
Aprender a usar GoogleHangouts me da una sensación de aptitud.	3 – 3 – 1
Hablar/trabajar mediante telecolaboración me hace más creativo/a.	4 – 3 – 2
El uso de un ordenador durante las clases de español me da la oportunidad de oír, usar y practicar más el español auténtico.	4 – 4 – 4
Quiero trabajar más veces mediante la telecolaboración.	5 – 4 – 4
Trabajar mediante la telecolaboración vale la pena.	5 – 5 – 3
Creo que trabajar mediante la telecolaboración es divertido y un reto.	5 – 4 – 4
Mediante las tareas telecolaborativas aprendo más rápido que con clases tradicionales.	4 – 4 – 3
La ejecución de las tareas telecolaborativas fue frustrante.	4 – 2 – 1

Tabla 6: Las respuestas a los planteamientos del cuestionario después de las sesiones telecolaborativas en cuanto a la situación de aprendizaje (telecolaboración).

Los resultados del cuestionario muestran que la actitud de los alumnos hacia la telecolaboración es, en general, positiva. Todos dicen que quieren trabajar más veces mediante la telecolaboración. Además, creen todos que pueden hablar mejor el español cuando lo hacen con un hablante nativo y que esto es una buena manera para mejorar su habilidad de hablar en español. También dicen que la telecolaboración es divertido y un buen reto.

No obstante, había un alumno con dudas. Le gustó el proyecto y cree que fue muy instructivo, pero al mismo tiempo se sintió frustrado por las sesiones. A principios del proyecto, había problemas

con la colaboración con la escuela asociada. Esto resultó en el hecho de que los alumnos holandeses muchas veces venían en vano para realizar una sesión porque los alumnos españoles no venían o no habían arreglado los materiales necesarios. Los holandeses tenían que esperar mucho. Esto le frustró mucho a este alumno. Luego se empezó a colaborar con otra escuela y desde este momento ya no había problemas. Otra razón por la que el alumno experimentó las sesiones como frustrante fue el hecho de que el alumno estaba bastante inseguro sobre sus habilidades de conversación (esto lo vemos también en su puntuación PRICA, tenía una puntuación de 55). No le gustó la idea de que los españoles oyen cada error.

Sin embargo, como quedó demostrado en lo sobredicho, en general, todos los alumnos tienen una actitud positiva hacia la telecolaboración. En las entrevistas explicaron por qué. En primer lugar porque ven la utilidad de la telecolaboración. Un alumno dijo por ejemplo que es importante implementar telecolaboración en las clases en la escuela, porque esto le prepara bien al futuro. Cree que en el futuro tiene que usar la videocomunicación para su trabajo. También se aprende mejor la pronunciación española, porque un profesor (no-nativo) siempre tiene un poco un acento holandés. Otra razón por la que los alumnos ven la utilidad de la telecolaboración es que mediante esto, uno está más activo y se hace más durante las sesiones que durante una clase 'tradicional'. Usas lo que has aprendido. Esto es importante porque, como dijo un alumno, "cuando no hablas el español, no aprendes a hablar español". En las conversaciones, los alumnos se sienten estimulados a hablar mucho, porque las parejas están interesados y les preguntan por información. Dicen también que realizar una tarea mediante la videocomunicación se pone a los alumnos entre la espada y la pared. "Estás forzado a hablar español, porque los españoles no entienden el holandés. Esto es una diferencia importante con las conversaciones en clase, con un compañero que no habla mejor el español que tú".

Muy importante también es el aspecto personal de la videocomunicación. Ya vimos que los alumnos sintieron la presión para hablar español. Explican que no quieren 'hacer el ridículo' y que por eso ponen todo el empeño en hablar bien español. El aspecto personal les gustó a los alumnos. Un alumno dijo que su pareja llegó a ser un poco como su amigo y que pudo reír con él. Esto hacía que las conversaciones eran muy relajadas. Los alumnos tenían curiosidad por sus parejas y por esto podían hablar sobre muchos asuntos. Y gracias al contacto personal, señaló un alumno, se puede recordar mejor lo que se aprende sobre la cultura o la lengua. También, es más interesante aprender sobre la cultura de una persona española que de un libro, según los alumnos. Es que un libro da sobre todo información general, de una persona recibes información personal y no solamente los estereotipos.

Otra ventaja que mencionan los alumnos es que ahora saben que pueden hacer más de lo que pensaban. Se sienten orgullosos y su confianza en sí mismo en cuanto a hablar en español ha aumentado. Todos averiguaban que ya pueden mantener una conversación en español y que esto es

más fácil de lo que pensaban. El efecto de esto fue que los alumnos pensaban “ahora que sé que lo puedo hacer, quiero hacerlo bien”.

Las conversaciones en GoogleHangouts también han procurado que los alumnos averiguaban lo que todavía no sabían, qué conocimiento les faltaba. Notaron que esto impidió el progreso de la conversación. Esto causó, dijo un alumno, que piensas “esto lo puedo hacer mejor”. Y esto le motiva para la próxima vez. Otro alumno dijo que cuando esto le pasa a él, se siente decepcionado al principio, pero después siente una especie de afán de estudios, quiere aprender cómo se dice lo que él no supo. Esto aumenta la motivación de los alumnos a aprender el español mejor.

Otras razones que dieron los alumnos por su actitud positiva hacia la telecolaboración (videocomunicación) son: “trabajar con GoogleHangouts fue bastante fácil”, “es algo nuevo y diferente, es especial”, “fue un reto para mantener la conversación y te obliga a ser creativo con las palabras que sabes”, “si no entiendes una palabra, tu pareja la explica en español, entonces recibes aún más input español” y ‘estaba muy curioso por el proyecto’. La última razón enlaza con la primera regla de diseñar tareas efectivas de Bimmel (2008). Esta regla se llama ‘motivación’. Bimmel explica que, para aumentar la motivación de los alumnos, una tarea debe ser sorprendente y enigmática. Este proyecto fue algo completamente nuevo, algo que los alumnos nunca habían hecho antes, y por eso cumple con esta regla.

#### 4.2.2 El deseo de aprender el español

Aquí presentamos los resultados del cuestionario y la entrevista que se hizo con los alumnos después de que han ejecutado las tareas telecolaborativas.

Planteamiento	Respuestas
...porque quiero encontrar a extranjeros con quienes puedo hablar español.	4 – 4 – 3
...porque me capacita a conocer a gente de todo el mundo.	4 – 4 – 3
...porque entonces puedo mantener contacto con amigos y conocidos extranjeros.	4 – 2 – 1
...porque quiero aprender la mayor cantidad de lenguas posible.	5 – 3 – 3
...porque me ayuda cuando estoy viajando.	5 – 5 – 4
...porque me capacita a aprender sobre diferentes culturas y pueblos.	4 – 4 – 3
...porque me ayuda a aprender más sobre el mundo hispanohablante.	4 – 3 – 2
...porque me ayuda a entender lo que pasa en el mundo.	4 – 2 – 1
...porque de una persona bien educada se espera que hable español.	5 – 3 – 1
...porque esto me hace una persona bien informada.	4 – 3 – 1
...porque más tarde lo podría necesitar (para mis estudios o trabajo).	5 – 4 – 2
...porque me capacita a entender música española.	3 – 3 – 1
...porque quiero viajar a países hispanohablantes.	4 – 4 – 4
...porque quiero pasar un buen rato en el extranjero.	4 – 3 – 3
Si mi profesor quisiera que alguien hiciera una tarea extra para español, me presentaría voluntariamente.	4 – 3 – 2
Muchas veces pienso sobre lo que he aprendido durante las clases de español.	3 – 2 – 1
Tengo que admitir que muchas veces no hago mis deberes para español.	5 – 4 – 1

El español es una lengua bonita.	5 – 4 – 4
El español es una lengua importante.	5 – 4 – 4
Estoy dispuesto a dedicar mucho tiempo y esfuerzo al aprendizaje del español.	4 – 3 – 3
También querría aprender el español cuando no fuera obligatorio.	3 – 3 – 2
Me esfuerzo a aprender el español.	4 – 4 – 2
Tengo que hablar español para las cosas que quiero hacer en el futuro.	4 – 2 – 1
Quiero ser capaz de hablar bien el español.	5 – 5 – 3

Tabla 7: Las respuestas después de las sesiones telecolaborativas a los planteamientos que tratan del deseo de aprender el español.

En el cuestionario se han puesto varias razones porque uno querría aprender español. La tabla muestra hasta qué medida los alumnos están de acuerdo con los planteamientos, que consisten de varias razones. También trata de qué piensan del español y del esfuerzo que quieren hacer para aprender la lengua y de la utilidad que podría tener para ellos. Vemos en la tabla que los alumnos tienen diferentes razones para querer aprender a hablar español. Todos quieren viajar a países hispanohablantes y creen que saber hablar español les ayuda cuando están viajando. También creen todos que el español es una lengua bonita e importante, resulta del cuestionario. Dos se esfuerzan para aprender español, uno no.

En las entrevistas se ha preguntado explícitamente a los alumnos si este proyecto de telecolaboración ha influido su opinión sobre la importancia de aprender el español y su deseo de aprender el español. Un alumno dice que el proyecto ha influido su opinión sobre la importancia de aprender el español. Explica que ahora se da cuenta del hecho de que saber hablar una lengua no sólo ayuda a sí mismo, sino también a otros. “Extranjeros pueden hablar contigo si hablas su lengua, y puedes darles información”. Además, las tareas telecolaborativas han estimulado su afán de estudios y su interés por la lengua y cultura española. Otro alumno dice que, y ahora vemos el vínculo con la sección anterior, ahora que sabe que puede hablar bien el español, quiere aprenderlo mejor. Su deseo de aprender el español ha aumentado y él está más motivado para aprender español. El último alumno dice que por eso ha buscado más palabras en el diccionario durante el proyecto.

#### 4.2.3 La actitud hacia el aprendizaje del español

La actitud hacia el aprendizaje del español es un factor importante que puede influir la motivación para aprender esta lengua. En esta sección mostramos los resultados en cuanto a la actitud hacia el aprendizaje del español del cuestionario y de la entrevista.

Planteamiento	Respuestas
No me gusta el proceso de aprender el español, lo hago solamente porque podría necesitar el español.	3 – 3 – 1
Prefiero dedicar mi tiempo a otras asignaturas que español.	5 – 4 – 3
Me gusta aprender el español.	4 – 4 – 3
Creo que soy capaz de aprender bien el español.	5 – 5 – 5
Me siento incómodo cuando tengo que hablar en español con alguien.	5 – 2 – 2
La gente a mi alrededor cree que es importante hablar el español.	3 – 2 – 1



Creo que el español es una asignatura importante.	3 – 2 – 1
Mis padres/cuidadores creen que español es una asignatura importante.	4 – 4 – 1
Aprender español es una tarea difícil.	3 – 2 – 2
Aprender español es útil e importante.	5 – 4 – 3

Tabla 8: Respuestas a los planteamientos del cuestionario después de las sesiones telecolaborativas en cuanto al aprendizaje del español.

La tabla 8 muestra que a los alumnos les gusta aprender el español y que no lo hacen solamente porque lo tienen que aprender. Todos están convencidos del hecho de que son capaces de aprender bien el español y los alumnos no piensan que es difícil aprenderlo. Parece que no creen que aprender español es muy importante.

Durante la entrevista, un alumno explicó por qué piensa ahora que aprender español no tiene que ser difícil. Ha notado que es más fácil aprenderlo cuando está vinculado a algo que le interesa. Durante las sesiones, se interesó por ejemplo por las costumbres de su pareja. Ha aprendido también que no hace falta saber hablar la lengua perfectamente para poder hacer una conversación, también se puede describir palabras que no se saben o se puede usar gestos. Su confianza en sí mismo en cuanto a hablar español ha aumentado. Otro alumno dijo “no había esperado poder hacerlo [hacer una conversación en español] tan bien”. Dice también que es menos difícil aprender una lengua cuando uno está motivado para hacerlo. Él se siente más motivado después de las sesiones entonces, dice, “para mí, es más fácil aprenderlo”. “Es que ahora sé que ya puedo hacer conversaciones bastante buenas, entonces quiero hacerlo aún mejor”. El último alumno dijo también que puede hacer más de lo que pensaba. “Los españoles entendían todo lo que dije y teníamos buenas conversaciones”. Podemos concluir entonces, que la confianza en sí mismo de cada alumno, en cuanto a hacer conversaciones en español, ha aumentado. Dos alumnos creen, después de las sesiones, que aprender español es más importante, el otro no ha cambiado de opinión y dice que la importancia depende del trabajo que uno quiere hacer.

#### 4.2.4 La actitud hacia la comunidad hispanohablante

Se muestran aquí los resultados del cuestionario y la entrevista en cuanto a la actitud de los alumnos hacia la comunidad hispanohablante después de la interacción que han tenido mediante videocomunicación con alumnos españoles.

Planteamiento	Respuestas
Me gustaría conocer a más españoles/hispanohablantes.	5 – 5 – 2
Los españoles son simpáticos.	4 – 4 – 3
Los españoles son tolerantes y modernos (sin prejuicios).	3 – 3 – 3
Cuánto más aprendo sobre los españoles, más me gustan los españoles.	4 – 3 – 1
Me gusta encontrar a españoles (o hispanohablantes)	5 – 5 – 4
Querría saber más de españoles o gente de otros países hispanohablantes.	4 – 3 – 2
Me gustaría viajar algún día a un país hispanohablante.	5 – 5 – 5

Tabla 9: Respuestas a los planteamientos del cuestionario después de las sesiones telecolaborativas en cuanto a la actitud hacia la comunidad hispanohablante.

Después de las sesiones telecolaborativas con alumnos españoles, los alumnos holandeses son, en general, positivos hacia la comunidad hispanohablante. Todos dicen que les gusta encontrar a españoles y viajar a un país hispanohablante. Sin embargo, aquí también vemos un alumno con dudas. Es el alumno que estaba inseguro sobre sus habilidades de conversación. Este alumno dijo también, en la entrevista, que tenía la sensación de que su pareja no tenía ganas en hablar con él, que era desinteresado. En las grabaciones se ve que esta pareja a veces habló con su profesor durante la sesión, puede ser que el alumno interpretó esto como una actitud desinteresada. Esto le hacía muy inseguro y así podemos, probablemente, explicar sus respuestas negativas (en los planteamientos *Me gustaría conocer a más españoles/hispanohablantes*, *Cuánto más aprendo sobre los españoles, más me gustan los españoles* y *Querría saber más de españoles o gente de otros países hispanohablantes*).

#### 4.2.5 La comunicación intercultural

Después de las sesiones de telecolaboración, los alumnos han rellenado una vez más el formulario *Personal Report of Intercultural Communication Apprehension (PRICA)*, para medir su actitud hacia la comunicación intercultural. También se ha prestado atención a este tema en la entrevista. Además de los cuestionarios y las entrevistas, aquí incluiremos también los resultados de los cuestionarios que rellenaron los alumnos después de cada sesión telecolaborativa. Éstos preguntaron por los sentimientos de los alumnos durante las videollamadas con sus parejas españolas. Primeramente, se muestra la tabla con los puntaciones PRICA de los alumnos después de las sesiones.

Alumno	Puntuación
Alumno 1	30
Alumno 2	47
Alumno 3	29

Tabla 10: Las puntuaciones PRICA de los alumnos después de las sesiones telecolaborativas.

Como ya se ha indicado en la sección 4.1.5, los puntuaciones pueden ir de 14 a 70. La puntuación del primer alumno es 30. Esto significa que tiene un temor a la comunicación intercultural bajo. Alumno dos tiene, con una puntuación de 47, un temor a la comunicación intercultural moderado. Alumno tres también tiene un temor a la comunicación intercultural bajo, su puntuación es 29. El primer alumno dijo durante la entrevista que le gustó mucho hablar con su socio español. Y porque habló cada sesión



con la misma persona, se atrevió a hacer más errores, su temor a esto disminuyó. Después de las sesiones, dice en la entrevista, se siente más seguro de sí mismo durante conversaciones en español porque ahora tiene experiencia con esto, y la experiencia fue muy positiva. Esto resulta también de los cuestionarios que ha rellenado después de cada sesión. Indica después de la última sesión que cree que su competencia de la lengua extranjera es más que suficiente para poder hablar con extranjeros. Antes de empezar se valoró más bajo a sí mismo. Lo que le ayuda también es que ahora puede predecir mejor cómo reaccionarán los españoles y cómo son, qué hacen durante conversaciones. El segundo alumno cree que su pareja era simpática. Y de los cuestionarios que rellenó después de las sesiones resulta que este alumno también valora su competencia para hablar con extranjeros un poquito más alto después de las sesiones. Además, se siente menos nervioso cuando no entiende todo lo que dice su pareja y está menos miedoso de que su pareja se ría de él cuando habla en la lengua extranjera. Dice, sin embargo, que sí se siente más seguro, pero que todavía cree que conversaciones en español son emocionantes. Al último alumno le gustó mucho hablar con un hablante nativo, resulta del cuestionario que rellenó después de las sesiones. Al final más que al principio. En la entrevista dijo que querría quedar en contacto con su pareja española. Como los otros alumnos, éste también valora su competencia para hablar con extranjeros más alto que al principio. También se siente, después de las sesiones, menos nervioso durante conversaciones con un extranjero y tiene menos miedo de que su pareja se ría de él. Ahora tiene una imagen más positiva de los españoles. Dijo, por ejemplo; “¡sí pueden llegar a tiempo!”.

## 5. Análisis

En el capítulo anterior hemos visto las actitudes de los alumnos hacia y opiniones sobre cinco temas: la situación de aprendizaje, el deseo de aprender el español, el aprendizaje del español, la comunidad hispanohablante y la comunicación intercultural. Aquí queremos yuxtaponer los resultados de las entrevistas y cuestionarios antes y después de las sesiones telecolaborativas. Así, queremos examinar la influencia de las sesiones en las actitudes hacia los temas mencionados.

Los alumnos creen que la situación de aprendizaje ‘tradicional’ es bastante aburrida. No tienen la sensación de que aprenden mucho durante las clases. Y no están contentos sobre lo que sí aprenden porque creen que no van a necesitar esto en la vida real. Solamente tienen que aprender un poco de gramática y algunas palabras para una prueba. Esto es demasiado fácil para los alumnos. Creen que el ritmo de las clases es demasiado lento. Aunque aprenden la gramática y el vocabulario bien, todavía tienen la sensación de que no pueden hacer una buena conversación en español.

Acerca de la situación de aprendizaje con telecolaboración, videollamadas con alumnos españoles, los alumnos son mucho más positivos. Lo más importante es que creen que es útil, que realmente aprenden asuntos utilizables. Les gusta que pueden llevar a la práctica lo que aprenden



durante las clases tradicionales de español. Con telecolaboración, los alumnos son más activos y tienen que hacer algo activamente. Esto les gusta a los alumnos y también el hecho de que la videocomunicación les pone entre la espada y la pared, y les obliga a hablar español con sus parejas. El aspecto personal de esta manera de aprender les agrada también a los alumnos. Esto hace que la lengua cobre vida, que ya no solamente es teoría de un libro. También creen que es más interesante aprender de una persona española sobre su cultura que de un libro. Las últimas razones por la actitud positiva hacia la telecolaboración es que los alumnos han experimentado que pueden hacer más de lo que pensaban y esto les motiva a hacerlo aún mejor la próxima vez. También han experimentado lo que todavía no saben y lo que necesitan saber para mantener una conversación buena. Esto también les motiva a aprender mejor el español. Según los alumnos, entonces, la telecolaboración es más instructiva, útil y divertida que clases 'tradicionales'.

Antes de empezar el proyecto de telecolaboración, los alumnos ya tenían un deseo de aprender el español. Por eso han elegido seguir la asignatura español en el instituto. Tienen diferentes razones por esta elección. Después del proyecto, los alumnos tienen más razones para querer aprender el español y su deseo de aprenderlo ha aumentado. Los alumnos indican que el proyecto ha estimulado su afán de estudios y ha procurado que ven la importancia de aprender español.

En cuanto al aprendizaje del español, dos alumnos eran del parecer de que aprender el español es una tarea difícil. Después del proyecto, todos los alumnos consideraban que no es una tarea difícil. Había, antes del proyecto, un alumno que creyó que no era capaz de aprender a hablar bien el español. Después este alumno pensó, junto con los otros alumnos, que sí era capaz de aprenderlo bien. Los alumnos tienen, después del proyecto, más confianza en sí mismo en cuanto a aprender y hablar español y dicen que pueden más de lo que pensaban. Se puede concluir entonces, que el proyecto de telecolaboración ha tenido un efecto positivo en la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje del español.

Los alumnos indicaron antes de empezar con el proyecto que estaban interesados en la comunidad española. Esperaban aprender sobre la cultura de sus parejas, y sobre todo sobre cosas diarias. Les gustó comparar su vida con la de su pareja. Han experimentado el contacto con sus parejas muy positivamente. Sin embargo, el grado de interés no ha cambiado después de las sesiones sino que quedó más o menos igual.

Por último, hemos examinado el temor a la comunicación intercultural de los alumnos mediante un cuestionario y una entrevista antes del proyecto, cuestionarios después de cada sesión y un cuestionario y una entrevista después del proyecto. Al principio y al final, los alumnos rellenaron el formulario *Personal Report of Intercultural Communication Apprehension (PRICA)*, para medir su temor a la comunicación intercultural. El temor de todos los alumnos disminuyó. La tabla 11 lo muestra muy bien.



Alumno	Puntuación antes	Puntuación después
Alumno 1	44	30
Alumno 2	55	47
Alumno 3	31	29

Tabla 11: Las puntuaciones PRICA antes y después de las sesiones telecolaborativas.

De los cuestionarios después de cada sesión y de las entrevistas resulta que los alumnos se sienten, después de las cuatro sesiones telecolaborativas, más seguros durante conversaciones con extranjeros: valoran su competencia para hablar con extranjeros más alto, están menos nerviosos cuando no entienden todo lo que dice el otro y tienen menos miedo de que el otro se ría de él cuando habla la lengua extranjera. Además, la imagen de los alumnos de los españoles ha cambiado positivamente. Entonces las sesiones telecolaborativas han tenido una influencia positiva en la capacidad de la comunicación intercultural de los alumnos.

La telecolaboración no sólo ha tenido una buena influencia en la capacidad de la comunicación intercultural de los alumnos, sino también en los otros factores que influyen el grado de motivación. Por lo tanto, podemos decir que las sesiones telecolaborativas han tenido una buena influencia en la motivación de los alumnos: su motivación para aprender el español ha aumentado.

## Parte 2

### 6. Poner en marcha un proyecto de telecolaboración de manera eficaz

Como está indicado en el capítulo 2, experimentamos la complejidad del diseño y la organización de un proyecto de telecolaboración cuando pusimos en marcha nuestro propio proyecto. La literatura admite también que organizar y ejecutar un proyecto de telecolaboración no es nada fácil. Antes de poder llevar a cabo un proyecto de telecolaboración con personas de otro lugar geográfico, hay que tener en cuenta asuntos pedagógicos, organizadores y técnicos (O'Dowd & Ritter, 2006). Esto hace que muchos profesores están reacios a tratar de integrar la telecolaboración en su enseñanza. Muchos profesores tienden a ver solamente las cargas y olviden los beneficios que podría tener la telecolaboración para los alumnos (Jauregi, De Graaff & Canto, 2012). Aquí queremos ofrecer un manual en el que describimos cómo se puede poner en marcha un proyecto de telecolaboración de manera eficaz. Así esperamos responder a la segunda pregunta de investigación que reza así:

¿De qué manera se pone en marcha y se realiza un proyecto de telecolaboración de manera más eficaz?

Ya que, en respuesta a la primera pregunta de investigación, ya tratamos muchos asuntos teóricos, expondremos aquí particularmente las facetas prácticas de la organización de un proyecto de telecolaboración, aunque complementada con la literatura necesaria. El plan por fases, que presentamos en el párrafo 6.2, se ha elaborado sobre la base de nuestra propia experiencia. Se puede ver este capítulo como un complemento práctico a la primera parte.

### 6.1 El profesor telecolaborativo

Antes de una explicación paso a paso de cómo se puede realizar un proyecto de telecolaboración, queremos prestar atención a las tareas, los roles y las competencias del profesor telecolaborativo. Empezamos tratando la investigación de O'Dowd (2013), que busca una respuesta a la pregunta *“What are the skills, attitudes and knowledge which a foreign language teacher needs to establish and successfully carry out an online intercultural exchange with their learners?”* (p. 1).

Primero, O'Dowd hizo una investigación bibliográfica. Antes de las competencias, nombra varias tareas importantes del profesor telecolaborativo. El profesor telecolaborativo tiene, en primera instancia, que preparar a sus alumnos al proyecto. Por ejemplo, tiene que enseñarles a trabajar independientemente. Además, debe diseñar tareas, seleccionar las herramientas apropiadas, establecer normas básicas, hacer horarios claros y evaluar con los alumnos y con el otro profesor las sesiones de telecolaboración (Lewis, Chanier & Youngs, 2011: 4). También debería sensibilizar a los alumnos para diferencias culturales e institucionales (Belz, 2003). Por último, Dooly (2010: 293) añade que el profesor telecolaborativo tiene que supervisar y evaluar la interacción entre los alumnos.

En base a la investigación bibliográfica, O'Dowd ha compuesto una lista de competencias de un profesor telecolaborativo. Por medio del método Delphi fueron consultados 100 expertos en el campo de la telecolaboración. El método Delphi consiste en la colección sistemática de opiniones de personas implicadas y/o expertos independientes sobre un tema concreto. Este método no conoce una metodología muy elaborada. Hay varias variantes. La más importante es la sistemática y la objetividad del investigador (Stokking, 2014). O'Dowd mostró, con un programa de encuestas online, la lista de treinta 'can-do statements'. Los expertos podían valorar estos 'statements' y dar comentarios. Al final, hubo consenso sobre las habilidades, el conocimiento y las actitudes que necesitan profesores telecolaborativos. Los 'statements' se han dividido en cuatro campos importantes: competencias organizativas, competencias pedagógicas, competencias de alfabetización electrónica y actitudes y creencias. Abajo se muestran todas las competencias que ha formulado O'Dowd (2013).



Tabla 12: Las competencias organizacionales del profesor telecolaborativo (O'Dowd, 2013: 9).

---

*The telecollaborative teacher ...*

- can use online networks and his/her own professional contacts to locate possible partner-teachers in distant locations
- can establish and explain clearly to possible partner-teachers his/her plans and expectations related to a possible exchange
- can design the structure of an exchange (i.e. aims, minimum participation requirements, language use) which reflects the interests, L2 proficiency and level of electronic literacy of his/her own students
- can negotiate effectively with the partner-teacher the structure and organisational technicalities of the exchange which take into account both institutional contexts (calendars etc.) as well as the needs and interests of both sets of participants
- can employ various strategies to 'match' learners from the different institutions and to create effective partnerships and exchange groups
- can maintain a good working relationship with the partner-teacher throughout the exchange, identifying problems as they arise
- can alter the logistics of the exchange to adapt to developments and problems as they arise (e.g. low levels of participation, access to technology problems etc.)
- can articulate to his/her virtual partner-teachers the learning objectives and pedagogical beliefs that lie behind his/her proposed tasks
- can apply his/her experiences of previous online exchanges in order to avoid repeating mistakes and to innovate his/her practice
- can apply his/her knowledge of the educational context in which the partner class is working in order to structure the exchange and avoid problems.
- has knowledge of the common causes of organisational and intercultural problems in online exchanges and can apply a series of techniques and strategies to deal with these problems
- is aware of action research methodology in order to evaluate the strengths and weaknesses of his/her online exchange
- is aware of measures to ensure that the exchange receives appropriate academic recognition within the home institution
- can successfully articulate the relevance and the added pedagogical value of telecollaborative exchanges to colleagues and superiors in order to support their use throughout the institution.

---

Tabla 13: Las competencias pedagógicas del profesor telecolaborativo (O'Dowd, 2013: 10).

---

*The telecollaborative teacher ...*

- can identify tasks for the online exchange which meet at least some of the objectives of the participating classes' curricula
- can support students in discerning and reflecting upon culturally contingent patterns of interaction in follow-up classroom discussions
- can apply his/her knowledge of the culture and language of the partner class to organise culturally and linguistically rich tasks for the exchange
- can design tasks which are attractive and relevant for students and which serve to develop culturally and linguistically rich interaction
- can design tasks which support the activities of collaborative inquiry and the construction of knowledge
- can integrate appropriate assessment procedures and rubrics which accurately reflect the activities which students carried out during their exchange
- can explain clearly to students what is expected from them during an exchange – deadlines, performance objectives, learning outcomes etc.
- can integrate seamlessly and effectively the content and themes of the telecollaborative exchange into his/her contact classes (when they exist) before, during and after the exchange itself
- can provide learning support for learners either through scaffolded guidance (in the classroom or in online tutorials) or through the provision of reflective tools, such as learning logs or journals.

---

Tabla 14: Las competencias de alfabetización electrónica del profesor telecolaborativo (O'Dowd, 2013: 10).

---

*The telecollaborative teacher ...*

- can choose the appropriate online communication tools (e.g. email, blogs, wikis, Skype) to fit both the everyday online practices of the students as well as the project's aims.
- has a basic working knowledge of current (e.g. Web 2.0) communication tools and their pedagogic affordances and constraints.
- can explain the use of the chosen tools to his/her students or can provide them with online or third-party support for learning how to use them.
- has a basic working knowledge of web management systems (e.g. Moodle) or exchange platforms (e.g. ePals, eTwinning) in order to locate and run his/her online exchanges.
- can organise and structure real-time student interaction taking into account the particular affordances and technicalities of synchronous tools such as videoconferencing, chat etc.
- can interact appropriately online with his/her partner-teacher and, if necessary, with the participating students, attending to online communication norms (e.g. responding to emails in a timely manner, using appropriate register etc.)
- can organise the online exchange in a manner which protects students' safety and respects privacy issues related to students' work.
- can model social presence and online identity for his/her students and help to create an online community of trust and learning.
- can instruct learners on how to use online tools autonomously – tools which help them resolve language difficulties (e.g. online dictionaries, Google translator, multimedia authoring tools).
- can develop in students a critical understanding of online tools – the interests they serve, the type of communication they promote etc.

---

Tabla 15: Las actitudes y creencias del profesor telecolaborativo (O'Dowd, 2013: 11).

---

*The telecollaborative teacher displays the following beliefs and attitudes:*

- a belief that culture plays an intrinsic role in FL education and online communication
- an openness to partner-teachers' alternative pedagogical beliefs and aims
- a willingness to look for compromise with the partner-teacher in relation to task design, exchange structure and other issues
- an interest in trying out new telecollaborative tasks and new online tools which may be proposed by students or partner-teachers
- a willingness to deal with new messages, texts and questions in contact classes or tutorials as they emerge during the online exchange
- a willingness to accept that the teacher is not the sole authority on the target culture and language
- interest in learning with students about new aspects of L2 language use and cultural products and practices from their exchange partners

---

En el modelo vemos reflejado que la telecolaboración es una actividad que requiere competencias interculturales de los alumnos, pero también de los profesores que ponen en marcha un proyecto de telecolaboración (O'Dowd, 2013).

Hootstein (2012) distingue cuatro funciones para el profesor telecolaborativo: la función administrativa, técnica, académica y social. La función administrativa incluye que el profesor coopera con otros profesores, que mantiene informados a los estudiantes con respecto al calendario, que modifica los objetivos de las tareas así como las fechas límites si aparecen problemas, que determina





los niveles y que organiza y mantiene la estructura de los tandems entre estudiantes (Hootstein, 2012; O'Dowd, 2013; Dooly, 2010 [citados en Pennock-Speck & Clavel-Arroitia, 2013]).

La función técnica del profesor telecolaborativo requiere que el profesor enseña a sus alumnos cómo funciona la herramienta usada, y que les ayuda a superar dificultades. También les informa acerca de dónde pueden encontrar información. Otra tarea importante dentro de esta función es que el profesor protege la privacidad y la seguridad de sus alumnos. Esto lo puede hacer por elegir las herramientas adecuadas (Hootstein, 2012; O'Dowd, 2013; Dooly, 2010).

La función académica es la más exigente para el profesor porque encierra una gran variedad de tareas. Debe, por ejemplo, diseñar buenas tareas, facilitar la comprensión intercultural, identificar la importancia de las tareas desde un punto de vista cultural y/o lingüístico e indicar los objetivos de los intercambios (Pennock-Speck & Clavel-Arroitia, 2013). Además tiene que ayudar a sus estudiantes a reflexionar sobre los aspectos culturales de la telecolaboración. También tiene que monitorizar el progreso académico de sus alumnos y hacer y explicar rúbricas y métodos de evaluación (Pennock-Speck & Clavel-Arroitia, 2013).

Para la función social, el profesor tiene que crear un ambiente seguro y colaborativo y empatía entre pares. Se tiene que asegurar de que el estudiante es el centro del proceso y que los temas interculturales son una parte central de la telecolaboración. Además debería aceptar las críticas de sus alumnos y actuar como mediador en el caso de malentendidos culturales (Hootstein, 2012; O'Dowd, 2013; Dooly, 2010).

Por último, Dooly (2008: 165) ha hecho una lista de las características y la conducta que necesitan los profesores telecolaborativos para poner en marcha un proyecto eficaz:

- La perseverancia (especialmente cuando surgen problemas);
- Un sentido de responsabilidad;
- Empatía y la capacidad de escuchar a otras personas (esto significa reprimir la impulsividad y pensar antes de actuar o responder al socio inmediatamente(especialmente en las situaciones interculturales));
- El aprendizaje continuo (aprender de los problemas que surgen durante el proyecto);
- El pensamiento innovador y creativo;
- El pensamiento flexible;
- El pensamiento interdependiente (en vez del pensamiento individualista);
- El pensamiento basado en riesgos responsable;
- Sentido del humor, este puede disminuir eventuales tensiones.

Queda claro que el profesor telecolaborativo se encuentra ante muchos retos. En el próximo párrafo ofrecemos, por esto, un plan por fases para poner en marcha un proyecto de telecolaboración.

## 6.2 Plan por fases para poner en marcha un proyecto de telecolaboración

Aunque se ha demostrado que la telecolaboración es una herramienta eficaz para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y competencias interculturales (Canto, Jauregi & Van den Bergh, 2013; Jauregi, De Graaff & Canto, 2011; Jauregi et al., 2012; O'Dowd, 2011) muchos profesores son reacios a integrarla en su currículo. Esto tiene, probablemente, que ver con la complejidad de la organización de un proyecto de telecolaboración. Se debe buscar socios, desarrollar tareas de aprendizaje adecuadas e integrar las actividades en el currículo. Para facilitar este proceso, se presentará aquí un plan por etapas para poner en marcha un proyecto de telecolaboración.

### Paso 1 – Encontrar un socio y determinar los objetivos del proyecto

Una vez que uno ha decidido que quiere implementar la telecolaboración en sus clases, lo primero que se necesita es un socio con quien se puede organizar el proyecto. Antes de dirigirse a un socio potencial, es importante pensar en con qué requisitos debe cumplir. Por ejemplo: ¿qué lenguas debe dominar?

Para encontrar socios potenciales, hay varias opciones. Antes que nada, se puede comprobar, como yo hice, los contactos internacionales que la escuela ya tiene. Si la escuela ya ha tenido experiencias positivas y buen contacto con una escuela extranjera, ésta podría ser un socio muy apto. Así se puede aprovechar del hecho de que ya existe una relación buena.

En el caso de que la escuela no tenga contactos relevantes, una opción es consultar los siguientes sitios web:

TILA	<a href="http://www.tilaproject.eu">www.tilaproject.eu</a>
eTwinning:	<a href="http://www.etwinning.net/en/pub/index.htm">http://www.etwinning.net/en/pub/index.htm</a>
Global Junior Challenge:	<a href="http://www.gjc.it/2015/en/sponsor">http://www.gjc.it/2015/en/sponsor</a>
Global Schoolnet Foundation:	<a href="http://www.globalschoolnet.org/index.cfm">http://www.globalschoolnet.org/index.cfm</a>
Global Virtual Classroom:	<a href="http://www.virtualclassroom.org/">http://www.virtualclassroom.org/</a>
iEARN Collaboration Centre:	<a href="https://collaborate.iearn.org/?">https://collaborate.iearn.org/?</a>
Kidlink:	<a href="http://www.kidlink.org/index.html">http://www.kidlink.org/index.html</a>
Schools Online (British Council):	<a href="https://schoolsonline.britishcouncil.org/find-a-partner">https://schoolsonline.britishcouncil.org/find-a-partner</a>

(Estos sitios web fueron disponibles en mayo de 2015)

Por último, el (futuro) profesor telecolaborativo podría hacer uso de sus propios contactos o los de la escuela donde trabaja. Por ejemplo, si conoce a personas que viven en el extranjero o que tienen contactos en el extranjero, puede preguntarles si pueden darle a él los datos de contacto de una escuela. También puede preguntar a sus colegas si ellos tienen contactos relevantes (por ejemplo de intercambios previos (físicos).



El primer contacto puede efectuarse mediante los sitios web antes mencionados. Si se ha encontrado a un socio potencial de otra manera, se puede usar el correo electrónico para ponerse en contacto con el socio. Esto es lo que yo hice para el proyecto de la parte 1. Así tenía la posibilidad de presentarme bien y explicar porque me dirigió a este socio potencial. Éste tenía, de esta manera, el tiempo para pensar bien en participar o no.

Para poder realizar un proyecto de telecolaboración eficaz, es importante ser crítico cuando se elige a un socio. Entre el profesor y su socio debe haber confianza. Los profesores deben poder contar el uno en el otro. Solo se debería empezar un proyecto con un profesor con quien se lleva bien. Los dos profesores telecolaborativos tienen que colaborar muy intensivamente y por eso una buena relación es imprescindible.

Para mantener la buena relación y para evitar decepciones, también es importante intercambiar las expectativas y los objetivos que los profesores quieren alcanzar. Antes de empezar un proyecto, tienen que llegar a acuerdos sobre, por ejemplo, el tiempo máximo en el que reaccionen a correos del otro. Dooly (2008) recomienda un encuentro en persona (*face-to-face*) antes de empezar con el proyecto. Si eso no es posible, los profesores pueden seguir el modelo de cinco pasos de Salmon (2000). Este modelo consiste en los siguientes pasos:

1. *Access and motivation* (el primer contacto, familiarizarse con las herramientas online);
2. *Online socialization* (conocer mejor al socio);
3. *Information exchange* (intercambiar expectativas y objetivos, llegar a acuerdos);
4. *Knowledge construction* (averiguar juntos problemas y soluciones posibles, diseñar el proyecto y las tareas);
5. *Construction* (ambos profesores se sienten responsables para un buen desarrollo del proyecto, la reflexión es importante).

## Paso 2 – Desarrollar tareas y elegir la herramienta adecuada

Cuando se ha encontrado a un socio y cuando los deseos, las expectativas y los objetivos (comunes) están claros, se puede empezar con el desarrollo del proyecto y elegir la herramienta online que se va a utilizar. Antes de elegir una herramienta, los profesores deben inventarizar los recursos disponibles en sus escuelas. ¿Las escuelas tienen una capacidad suficiente para proporcionar las infraestructuras? (requisitos técnicos, sala de ordenadores, conexión a Internet, capacidad para enviar imágenes, sonido, etcétera) (Dooly, 2008: 66). También es recomendable inventariar la experiencia que tienen el socio y los alumnos con el uso de recursos técnicos en la clase. Después del inventario, se puede pensar en el proyecto y la herramienta.



Una vez que se está enterado de las posibilidades, se puede empezar a diseñar el proyecto y las tareas. Para obtener ideas para temas, el profesor telecolaborativo y su socio pueden discutir, por ejemplo, sobre sus comunidades. Algunas preguntas que pueden tratar son:

- ¿Qué culturas hay en tu comunidad?
- ¿Cuál es la zona económica principal?
- ¿Qué tipo de celebraciones hay?
- ¿Qué cuestiones locales/sociales tienen el impacto más grande en tu comunidad?
- ¿Quiénes son los héroes locales?
- ¿Qué hacen los jóvenes en tu comunidad?
- ¿Quiénes son las personas más influyentes en tu comunidad?
- Además de las escuelas, ¿adónde puede la gente de tu comunidad ir a aprender?

(Dooly, 2008: 171).

Otra posibilidad es inventariar lo que son los intereses de los alumnos y diseñar tareas que guardan relación con éstos. La ventaja de esta manera es que estas tareas probablemente son más significativos para los alumnos y que son, por esa razón, más motivadoras.

De esas maneras, los profesores podrían encontrar similitudes o diferencias interesantes que sus alumnos podrían tratar también. Para estimular el entendimiento intercultural y la tolerancia mutua, es recomendable enfocar en semejanzas en vez de en diferencias y partir de una base mutua (Bhabha, 1992) de donde se puede hablar de las diferentes culturas. A los alumnos que participaron en la investigación presentada en la primera parte les gustaron, por ejemplo, mucho las tareas para las que tenían que intercambiar información sobre días festivos. Trataron fiestas que ambas culturas conocen, pero celebran de diferentes maneras<sup>2</sup>.

Los profesores telecolaborativos que, por cualquier motivo, no quieren o pueden diseñar un propio proyecto, también pueden hacer uso de Internet. Hay una gran variedad de proyectos disponible en la web. Por ejemplo en el antes llamado TILA, Global SchoolNet, iEarn o Kidlink.

En cuanto a las herramientas, la web 2.0 ofrece muchas posibilidades. Se puede dividir las herramientas en dos tipos: las síncronas y las asíncronas. Para usar una herramienta síncrona, los profesores y/o los alumnos de ambos países tienen que estar online al mismo tiempo. Esto no hace falta para las herramientas asíncronas. Ejemplos de herramientas síncronas son programas para conferencias telefónicas o videoconferencias como GoogleHangouts o Skype. TILA trabaja con BigBlue Button. Este programa pone a los usuarios en condiciones para compartir documentos, webcams, chat, audio y su escritorio. También puede grabar las sesiones, de modo que después de éstas, se pueden

---

<sup>2</sup> Teoría de la enseñanza y el aprendizaje basado en tareas se encuentra en las páginas 5-7 de este documento. Además, se encuentran ejemplos de tareas en las páginas 13-14 y en los anexos 6-9.

ver las sesiones de nuevo. Mediante GoogleHangouts (Hangouts On Air) también se pueden grabar las sesiones. Los vídeos se encuentran luego (escondidos) en YouTube. Así, los profesores pueden mirar el vídeo más tarde para controlar si los alumnos han realizado la tarea y para dar feedback. Otros programas síncronos en que se puede pensar son chat o OpenSim, un programa que da la posibilidad de entrar en mundos virtuales en 3D, mientras que se puede hablar con los compañeros de juego.

Como herramienta asíncrona se puede usar un blog, una wiki, e-mail o un foro de discusión. La ventaja de un blog es que se puede adaptar y personalizar la página. Se puede determinar quiénes pueden ver la página y quiénes pueden dejar comentarios. El blog se puede usar también como plataforma de discusión. La wiki es una buena herramienta de evaluación porque una característica de esta herramienta es que los profesores pueden ver lo que cada miembro del grupo ha escrito (Er, Özden & Arifoğlu, 2009: 9).

En la tabla 16 se muestran unas características de herramientas síncronas y de herramientas asíncronas.

Tabla 16: Características de las herramientas síncronas vs. Herramientas asíncronas.

Herramientas síncronas	Herramientas asíncronas
Ejercita la destreza de hablar y escuchar.	Ejercita la destreza de escribir y leer.
Los participantes deben estar online al mismo tiempo.	Los participantes pueden contribuir en diferentes momentos.
Requiere colaboración con una pareja de (más o menos) la misma zona horaria.	Permite colaborar con una pareja de cualquier parte del mundo.
Requiere una más alta velocidad de Internet, de modo que pueda enviar más bits por segundo.	Menos exigente en cuanto a la red. La velocidad no importa, la conexión solamente tiene que ser estable.
Requiere hardware (por ejemplo módem, rúter, ordenador) más avanzado.	No requiere hardware especial.
Contacto directo. Más personal.	Contacto con intervalos. Menos personal.

Cabe señalar que este esquema no se aplica a la herramienta síncrona chat. El chat ejercita la destreza de escribir y leer y no requiere hardware muy avanzado y una velocidad de Internet muy alto. Además, se puede pensar en el envío de vídeos hechos por los alumnos como herramienta asíncrona (o ponerlos en YouTube). Esto no facilita la destreza de escribir y leer sino la audición y expresión oral.

La elección de la herramienta debería basarse en las posibilidades que hay en ambas escuelas y en los objetivos que han determinado los profesores. Se deben tener en cuenta la eventual diferencia horaria, los diferentes horarios de clase y la flexibilidad de ambas escuelas, o sea, la medida en que los participantes pueden apartarse de los horarios. Si resulta que esto es muy difícil para una o ambas escuelas, se puede pensar en incluir las sesiones telecolaborativas como deberes. En este caso, se tiene que tener en cuenta si cada alumno tiene un ordenador y conexión a Internet en casa.

### Paso 3 – Conseguir apoyo de colegas

La organización de un proyecto de telecolaboración como descrito en la primera parte de este documento, un proyecto por medio de videocomunicación, requiere, como quedó demostrado en lo antedicho, mucho esfuerzo y una buena organización de los profesores. Pero para que el proyecto tenga éxito, el profesor telecolaborativo también debería tener en cuenta que necesita la ayuda y el apoyo de otros colegas dentro de la organización escolar. Aquí señalamos de qué colegas debe conseguir apoyo el profesor telecolaborativo.

Primeramente, se necesita aprobación para realizar el proyecto de un líder del equipo o director (depende de la estructura de la escuela). El proyecto requiere posiblemente que se compren nuevos materiales como auriculares y webcams. Además, puede ser que los alumnos faltan a clases porque se tiene que adaptar la planificación de las sesiones al horario de la escuela asociada. Para estos asuntos se necesita el apoyo de un líder del equipo o un director.

En segundo lugar, se necesitaría el apoyo y la ayuda de otros profesores. Esto puede ser importante por varias razones. Primeramente, se pueden usar el conocimiento y los contactos de otros profesores. La escuela asociada para el proyecto del que se ha escrito en la primera parte por ejemplo, la he encontrado mediante una colega mía que tiene contactos con esta escuela, gracias a un intercambio (físico). Ella tenía una dirección electrónica para mí y yo podía nombrar su nombre en el correo electrónico que envié a la escuela. Así, fue muy fácil ponerme en contacto con la escuela. Además del conocimiento y los contactos de los profesores, es importante tener su apoyo porque puede ser que se va a necesitar el aula de ordenadores en un tiempo que otro profesor ocupa este aula según el horario. Si este profesor sabe lo que el profesor telecolaborativo está haciendo, probablemente quiere adoptar una actitud flexible y prestar el aula al profesor telecolaborativo. Asegúrese, entonces, de que los otros profesores saben lo que está haciendo (Dooly, 2008: 74). Yo expliqué mi proyecto por ejemplo durante una asamblea general, donde estaban presentes todos los profesores.

Por último y muy importante también, es la ayuda de los informáticos de la escuela. Aunque el profesor mismo puede hacer mucho, es sumamente probable que necesite ayuda de un informático. Lo que tiene que hacer el informático es, por ejemplo, instalar el programa que se va a usar para el proyecto y dar permiso a los alumnos que van a usar el programa. Puede ser que sus cuentas necesiten más derechos, es el informático que puede cambiar los ajustes. Para poder usar GoogleHangouts en mi escuela el informático tenía que abrir ciertas puertas para que el programa funcionó. Esto se tratará con más detalle en el paso 4. Durante las sesiones pueden surgir problemas técnicos imprevistos. Por esto es recomendable que, a estas horas, un informático esté accesible (físicamente o por teléfono).

Para conseguir el apoyo y la ayuda de colegas, es importante ser claro sobre el proyecto, lo que quieres y lo que necesitas. Pida apoyo y ayuda a tiempo y tenga en cuenta que, para sus colegas,



su proyecto no siempre tiene prioridad. Por esto, se requiere una actitud flexible. Una vez conseguido el apoyo, mantenga a sus colegas al corriente del progreso para así fomentar la imprescindible buena voluntad de sus colegas.

#### Paso 4 – Preparar la red y otros materiales necesarios

Una vez que se ha encontrado a un socio, diseñado tareas, elegido la herramienta y obtenido la ayuda y el apoyo de colegas, se puede preparar la primera sesión de telecolaboración. Se debe controlar si la red (Internet) de la escuela es adecuada, aunque ya se había pensado en las posibilidades ya durante el paso 2. Ahora es importante que se examine esto con más detalle. Durante el proyecto que está descrito en la parte 1 de este documento, se usó el programa GoogleHangouts para la videocomunicación. Y aunque la red de la escuela pudo manejar este programa, primeramente teníamos que abrir ciertas puertas antes de poder usarlo. Usamos el manual de Google *Optimizar tu red para Hangouts* que se encuentra en el siguiente enlace: <https://support.google.com/a/answer/1279090?hl=es> y en el anexo 10.

Además de la red, también se debe controlar aparatos necesarios, como webcams y auriculares. ¿Se tiene que instalar un programa en el ordenador antes de poder usar estos aparatos? ¿Y los ajustes del ordenador son correctos? En una escuela que participó en el proyecto antes mencionado, había un bloqueo para el envío de las imágenes de las webcams, como medida de seguridad. Este bloqueo lo teníamos que levantar (con la ayuda del informático).

Lo que se tiene que tener en cuenta también, es que los ordenadores y la red en escuelas pueden funcionar diferentemente que los ordenadores y la red en casa. En la mayoría de las escuelas, los empleados y los alumnos pueden usar diferentes ordenadores si entran con una propia cuenta. El profesor telecolaborativo tiene que averiguar cómo funciona el sistema en su escuela. Si se instala un programa en un ordenador, probablemente no se ve este programa en otro ordenador, aunque se entra con la misma cuenta. En este caso, cada alumno debería trabajar en el mismo ordenador cada sesión telecolaborativa. El profesor debe tener esto en cuenta con la organización del proyecto. En este caso, las sesiones deberían realizarse cada vez en el mismo aula.

Aquí solamente hemos nombrado algunos ejemplos, los impedimentos que nosotros tuvimos que enfrentar. Cada herramienta, sistema, ordenador o red puede traer diferentes impedimentos imprevistos y por eso es recomendable, como dijimos también en el paso 3, la ayuda de un informático.

#### Paso 5 – Prueba

Cuando ambas escuelas tienen los materiales necesarios y han preparado los ordenadores y la red, pueden hacer una primera prueba. El objetivo de esto es comprobar si todo funciona realmente.

Durante la prueba, tanto los profesores como los alumnos están presentes. Los alumnos comprueban si sus cuentas tienen los derechos necesarios, si entienden el programa usado para la comunicación y si pueden conectarse con sus parejas. Los profesores están presentes para ayudar a sus alumnos. Es un buen momento para explicar cómo funciona el programa y enseñar a los alumnos a trabajar independientemente con éste. Cuando resulta que todo funciona, los dos profesores pueden aprovechar la oportunidad para conocerse mejor y hablar de la continuación del proyecto. Pueden, por ejemplo, llegar a acuerdos sobre las horas y fechas de las sesiones 'reales', repetir los objetivos que tienen con el proyecto y hablar de las formas de comunicación entre ellos durante el proyecto (cuándo tienen contacto y con qué medio). El próximo paso trata en más detalle la determinación de las fechas y horas para las sesiones telecolaborativas.

### Paso 6 – Determinar las fechas y horas

Con este paso nos referimos a las fechas de las sesiones telecolaborativas (en el caso del uso de herramientas síncronas) así como a fechas límites que tienen que determinar los profesores. Hay varios factores que tienen que tener en cuenta. El primero es la eventual diferencia horaria entre los dos lugares geográficos. Cuando se ha fijado una fecha y hora para una sesión telecolaborativa con el uso de herramientas síncronas, que requieren que los participantes están online al mismo tiempo, es importante tenerlo en cuenta. Para la prueba con una escuela de Tenerife, que hicimos para el proyecto de la parte 1, yo no había pensado en la diferencia horaria de una hora entre Groningen (Holanda) y Tenerife (España). Fue, tanto para mí como para los alumnos, muy frustrante averiguarlo y además llevó mucho tiempo: teníamos que esperar una hora más. Para evitar que usted se encuentre con el mismo problema, mire la figura 1 para una vista general de las zonas horarias del mundo.

Es muy importante hacer con mucha antelación una planificación de las fechas para las sesiones con una herramienta síncrona. Ambos profesores tienen que examinar el plan anual de su escuela. Con la planificación se deben tener en cuenta las vacaciones, otros días libres, excursiones de los alumnos, semanas de pruebas, etcétera. Los profesores deben comparar los planes anuales antes de determinar las fechas más aptas. Deberían pensar también en el período más apto cuando quieren que las sesiones o las actividades telecolaborativas se sucedan sin interrupciones. Entonces es recomendable elegir un período sin vacaciones. También es recomendable pensar en cuándo son los períodos con mucho trabajo para los profesores y/o los alumnos. Si es posible, téngalo en cuenta.

En cuanto a la planificación del proyecto, Dooly (2008) recomienda empezar con asuntos generales y luego ir a asuntos específicos. Asuntos generales son cosas como objetivos del proyecto (paso 1) y la elección por la herramienta (paso 2). Un asunto más específico es, por ejemplo, la planificación del tiempo. Tanto los proyectos que usan herramientas síncronas como los que usan

herramientas asíncronas necesitan acuerdos claros en cuanto a las fechas límites. Para los proyectos que usan herramientas asíncronas, esto trata de las fechas en las que los alumnos tienen que publicar un blog/wiki/enviar un correo electrónico/subir un vídeo, etcétera. Para los proyectos que usan herramientas síncronas, esto puede tratar de las fechas límites en las que los alumnos tienen que realizar una sesión (si tienen que hacerlo como deberes) o de las fechas en las que los alumnos tienen que entregar las post-tareas, por ejemplo. Dooly (2008) recomienda hacer una lista de todas las actividades y productos que tienen que hacer los alumnos. Yo recomendaría usar esta lista durante la planificación del proyecto y poner una fecha al lado de cada actividad y producto.

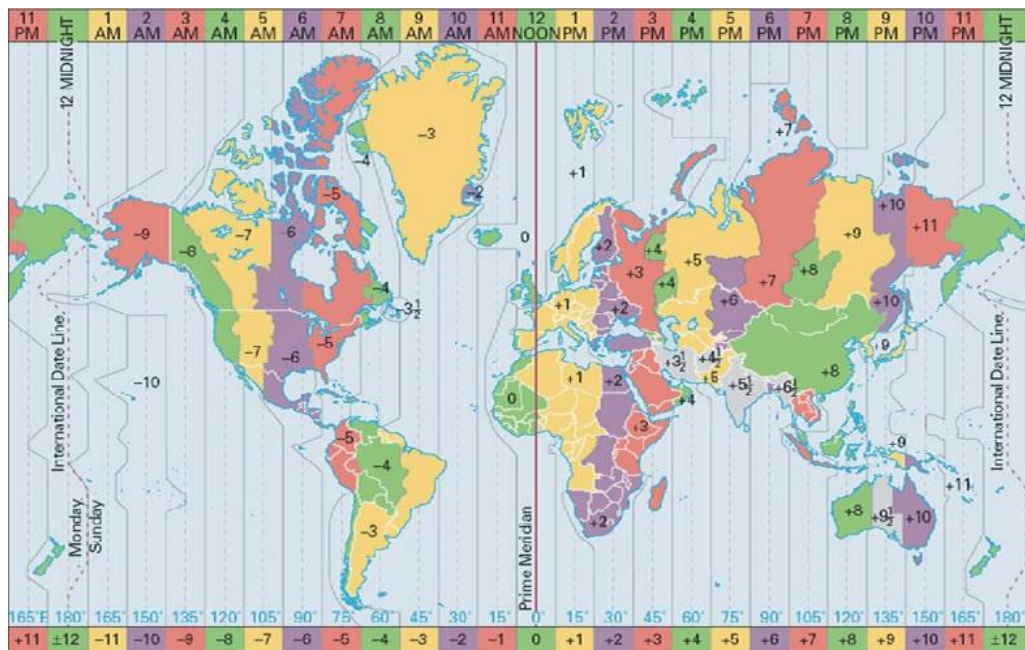


Figura 1: Las zonas horarias del mundo (Disponible: <https://cpogeografia2quintob09092013.files.wordpress.com/2013/10/horariomundial.jpg>).

### Paso 7 – Ejecución y reflexión

Después de toda la preparación, ya es hora de la ejecución del proyecto. Como va esto, depende del diseño del proyecto y de la herramienta usada. Como se ha mencionado anteriormente, el profesor telecolaborativo puede optar por diferentes herramientas. Además puede decidir que los alumnos tienen que hacer las tareas telecolaborativas (síncronas o asíncronas) en casa en vez de en horas de clase. Elija lo que elija, es importante que los alumnos puedan trabajar independientemente (también para reducir la carga de trabajo del profesor). Tienen que saber exactamente lo que tienen que hacer y cómo lo tienen que hacer. Además tienen que saber usar la herramienta elegida. El buen profesor telecolaborativo ya lo ha explicado a sus alumnos durante (o antes de) la prueba.

La reflexión sobre los temas que tratan los alumnos durante las tareas se puede implementar en la tarea. Pero además de esto, es importante la reflexión sobre la organización y ejecución del proyecto. ¿Cómo experimentan los alumnos el proyecto? ¿Hay cosas de las que los profesores no se

han dado cuenta? Y ¿Qué han hecho bien los alumnos? o ¿Qué no han hecho bien y cómo pueden mejorarlo? Los alumnos deberían recibir feedback también durante el proceso, no solamente al final. El feedback tiene que ser continuo (Dooly, 2008: 151). De esta manera, se les da la oportunidad a los alumnos de mejorar sus trabajos. El profesor puede dar todo el feedback, pero también es posible alternarlo con feedback que los alumnos dan a sus compañeros de clase: *peer feedback*. Lo que debe incluir este feedback depende, de nuevo, del tipo de proyecto. El profesor podría dar una lista a los alumnos con puntos que tienen que evaluar los alumnos.

### Paso 8 – Evaluación

Con este último paso queremos decir la evaluación al final del proyecto entero. El objetivo de este paso es que los profesores se enteren de cómo fue el proyecto: ¿qué salió bien? y ¿qué se puede mejorar?, de modo que un próximo proyecto será aún mejor. La evaluación la pueden hacer los dos profesores juntos, pero también con los alumnos. El profesor puede preguntarles qué aspectos (no) les gustó, cómo fue el nivel de las tareas, qué han aprendido y si tienen sugerencias para la mejora del proyecto. Yo lo hice mediante entrevistas, pero se podría preguntar también a los alumnos a escribir sus experiencias y recomendaciones. Los profesores pueden intercambiar sus experiencias en cuanto a la organización y la colaboración. Pueden discutir, por ejemplo, la comunicación entre ellos. Para la evaluación pueden usar la misma herramienta que se usó para el diseño y la ejecución del proyecto. Dobson (2001) ha formulado preguntas que se pueden tratar. Aquí mostramos una selección de éstas:

- ¿Qué hemos hecho bien?
- ¿Qué cosas nos sorprendieron en este proyecto que no estaban en nuestro plan?
- ¿Qué errores evitamos hacer con éxito?
- ¿Qué hemos aprendido de este proyecto?
- ¿Qué habilidades necesitamos para mejorar el rendimiento del proyecto?

Dooly (2008) también ha formulado algunas preguntas que los profesores pueden tratar. Aquí también presentamos una selección, empezando con preguntas para evaluar la relación con el otro profesor telecolaborativo:

- ¿Discutimos detalladamente nuestras expectativas en cuanto a este proyecto?
- ¿Explicamos completamente nuestras limitaciones en el tiempo, habilidades TIC, acceso a Internet, problemas con la dirección, etc.?
- ¿Estábamos de acuerdo sobre las maneras de mantenernos en contacto?
- ¿Discutimos completamente nuestros horarios y vacaciones?
- ¿Intercambiamos una descripción escrita de los objetivos y el diseño del proyecto?

Los profesores también pueden hacer preguntas a sí mismos. Siguen algunas preguntas en cuanto al contexto de la propia escuela:





- ¿Me esforcé a conseguir apoyo de la dirección?
- ¿Explicué el proyecto completamente a la dirección y otros profesores?
- ¿Expresé la importancia y el significado del proyecto a los alumnos?
- ¿Me aseguré del apoyo de los técnicos?
- ¿Tenía en cuenta mi propio trabajo para participar en el proyecto al planificar el proyecto?

En cuanto al diseño del proyecto, el profesor puede preguntarse las siguientes preguntas:

- ¿Describí el proyecto completamente (incluyendo actividades, habilidades, materiales, herramientas, fechas límites, etc.)?
- ¿Discutí la descripción del proyecto con mi pareja?

Por último, el profesor puede pensar en la implementación del proyecto con las siguientes preguntas:

- ¿Me puse en contacto regularmente con mi pareja para discutir el progreso del proyecto?
- ¿Mi pareja y yo estábamos flexibles en cuanto a las actividades y los resultados del proyecto?
- ¿Discutí los resultados finales del proyecto con mi pareja y mis alumnos?
- ¿Celebré el fin exitoso del proyecto con mis estudiantes (y el otro profesor)?

Además de la evaluación de la actuación de los profesores, se tiene que evaluar los resultados de los alumnos. Ya hablamos, en el paso 7, del *peer feedback* durante el proyecto. Aquí hablamos del feedback y de la evaluación del profesor. El feedback del profesor es una parte importante del aprendizaje (Dooly, 2008). Dooly (2008) da unas pautas para dar feedback eficaz. El feedback debería motivar a los alumnos y darles confianza, pero al mismo tiempo tiene que ser sincero y reflejar la realidad del trabajo de los alumnos. Cuando los alumnos solamente reciben alabanzas ilimitadas, esto impide el desarrollo del pensamiento crítico sobre su trabajo. El feedback eficaz enfoca a estímulos y al reconocimiento de buenos trabajos. Esto se puede alternar con orientaciones a lo que se puede mejorar. El equilibrio entre estos tipos de feedback es importante. Además, es importante ser puntual, se debería dar el feedback cuanto antes, y la cantidad de feedback no debe ser demasiado o demasiado poco. Por último, el feedback tiene que ser claro y comprensible (Dooly, 2008: 154). En el feedback, el profesor puede remitir a los objetivos del proyecto y a lo que esperaba de los alumnos.

### 6.3 Posibles escollos en la telecolaboración

Aunque la telecolaboración puede ser una alternativa muy eficaz para clases ‘tradicionales’, también pueden surgir problemas con esta manera de enseñar lenguas extranjeras. Aquí, trataremos algunos escollos en la telecolaboración y factores que pueden ser las razones de fallos de comunicación entre los alumnos.

Ware (2005) señala, después de su análisis de un proyecto de telecolaboración con una participación interaccional muy limitada, que puede ser un problema si ambos grupos tienen



diferentes expectativas. También puede ser un problema cuando los dos grupos tienen diferentes objetivos interaccionales. Por ejemplo, una persona puede pensar que comunica con una persona del otro grupo para recibir feedback en sus actos lingüísticos mientras que el otro quiere enfocar principalmente en un intercambio intercultural (y por eso no le da feedback lingüístico a su pareja). Falta de claridad sobre el uso de convenciones lingüísticas puede ser un factor de irritación según Ware (2005). Sobre todo para las tareas telecolaborativas escritas. Cuando un alumno se esfuerza a escribir sin hacer errores, y el nativo es muy descuidado, esto es muy frustrante para el alumno que se esfuerza, según Ware (2005). Para evitar estos problemas, ya dijimos en el paso 1 que, para mantener la buena relación y para evitar decepciones, es importante intercambiar las expectativas y los objetivos del proyecto.

Es posible también que en las dos escuelas hay diferentes maneras de evaluar los productos de los alumnos y que para una escuela el proyecto es muy importante y determina gran parte de la nota final mientras que para la otra escuela, el proyecto no tiene tanta importancia. Esto puede tener influencia en la medida de participación de ambos grupos. Si esta es desigual, esto también puede ser frustrante y tener una influencia moderadora en el desarrollo del proyecto (Ware, 2005). Ware (2005) nombra además la motivación inicial, una diferencia grande en la motivación de los alumnos y sus parejas también puede ser un factor perturbador.

Otro escollo puede ser el pensamiento de grupo: el fenómeno de que cada miembro del grupo parece pensar lo mismo. Esto no estimula el pensamiento crítico. Para evitar esto, los dos profesores telecolaborativos podrían ofrecer diferentes fuentes de información a sus alumnos, antes de que éstos van a realizar la tarea telecolaborativa (Dooly, 2008: 69-70).

En los entornos digitales, las normas sociales no siempre están claras. Es algo bastante nuevo y los contextos formales e informales están, aparentemente, colapsado en uno. Esto se presta, acaso, a confusión (Dooly, 2008). Por esto, el comportamiento inadecuado está al acecho. Aquí, los profesores telecolaborativos tienen, de nuevo, que ser muy claros sobre lo que esperan de sus alumnos. Los profesores tienen, además, que asegurarse de que ambos dicen lo mismo a sus alumnos para evitar, aquí también, los malentendidos entre los alumnos.

Por último, Dooly (2008) indica que se tiene que intentar a evitar el *"typecasting"*. Esto se adhiere a lo que dijimos anteriormente sobre el tercer espacio de Bhabha (1992). Bhabha recomienda explorar las diferencias entre los valores y actitudes de la gente desde una base mutua (véase los anexos 7 y 8 para un ejemplo). Dooly dice que no se debe enfocar solamente a aspectos folklóricos de la otra cultura sino que se debería intentar a entender el otro completamente.

La organización del proyecto de la parte 1 tampoco fue, en primera instancia, sin problemas. Al principio teníamos contacto con otra escuela que la de La Garriga. Resultó que esta escuela asociada no era un socio apto. Parecía que no concedió la misma importancia al proyecto. El profesor no arregló



los materiales necesarios, no obtuvo apoyo de colegas (por lo que los alumnos muchas veces no pudieron faltar a una clase para ejecutar una videollamada, así fue muy difícil determinar fechas) y no instruyó bien a sus alumnos. Los alumnos no podían trabajar independientemente, pero el profesor nunca estaba presente. Después de varios meses, yo decidí buscar otra escuela asociada. Con la escuela *Escola Sant Lluís Gonçaga*, de La Garriga, no hemos tenido problemas.

## 7. Conclusión

La telecolaboración es un método de trabajo relativamente nuevo que se usa para la enseñanza de lenguas extranjeras. Con este trabajo aspiramos a dar una contribución a la investigación sobre la motivación de los alumnos que aprenden una lengua extranjera, teniendo en cuenta las nuevas posibilidades tecnológicas y el desarrollo de la web 2.0. En el presente trabajo investigamos la influencia de las tareas telecolaborativas mediante la videocomunicación en la motivación de los alumnos para aprender el español. Para encontrar una respuesta a esta pregunta hemos hecho un estudio de caso: hemos puesto en marcha nuestro propio proyecto de telecolaboración y hemos examinado la motivación de los alumnos para aprender el español antes y después del proyecto. La hemos investigado con cuestionarios y entrevistas individuales. En éstos, se planteaban cinco temas: la actitud hacia la situación de aprendizaje, el deseo de aprender el español, la actitud hacia el aprendizaje del español, la actitud hacia la comunidad española y la comunicación intercultural. Lo que nos interesó más fue la actitud de los alumnos hacia la situación de aprendizaje, pero también investigamos los otros temas porque estos podrían afectar la actitud hacia la situación de aprendizaje y, por consiguiente, la motivación de los alumnos.

De la investigación resulta que los alumnos creen que aprender mediante la telecolaboración es más útil y relevante que mediante las clases 'tradicionales'. Una razón importante para esta opinión es que con el uso de telecolaboración, y en este caso la videocomunicación, se aprenden actos lingüísticos que se usaría realmente en la vida diaria, a diferencia de la enseñanza en clases tradicionales donde se aprende sobre todo gramática y se practica la comprensión lectora, según los alumnos. Además, los alumnos indicaron que, con la telecolaboración, la lengua cobra vida y ya no solo siente como teoría de un libro. Esto hace aprender el español más significativo para los alumnos. Otra ventaja que nombran los alumnos es el aspecto personal de la telecolaboración. Esto hace que los alumnos se sienten forzados a hablar bien el español y además, creen que es más interesante aprender de otra cultura de una persona que es de esta cultura. La telecolaboración ha tenido una influencia positiva en la confianza de sí mismo de los alumnos porque han experimentado, durante las sesiones, que pueden hacer más de lo que pensaban. Por último, las sesiones telecolaborativas les ha enseñado muy concretamente lo que todavía no saben decir en español, qué conocimiento les falta. Esto estimula su afán de estudios.

El deseo de aprender el español de los alumnos ha aumentado gracias al proyecto de telecolaboración en el que participaron. Esto tiene, sobre todo, que ver con lo que dijimos arriba: durante las sesiones los alumnos aprendieron muy concretamente lo que no saben decir en español.

El proyecto también ha tenido un efecto positivo en la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje del español. Los alumnos han experimentado que el español no es tan difícil como pensaban.

La actitud de los alumnos hacia la comunidad española no ha cambiado mucho aunque los alumnos han experimentado el contacto como muy positivo. Esto se debe posiblemente al hecho de que antes del proyecto, los alumnos ya tenían una actitud positiva hacia la comunidad española y ya estaban interesados en los españoles (y todos los alumnos habían elegido la asignatura español voluntariamente).

En cuanto a la comunicación intercultural, todos los alumnos la han mejorado. Todos tienen una puntuación PRICA más baja al final del proyecto que al principio. Esto quiere decir que su temor a la comunicación intercultural ha disminuido. Esto resulta también de los cuestionarios que rellenaron los alumnos después de cada sesión. Después de las sesiones los alumnos se sienten más seguros durante conversaciones con extranjeros: valoran su competencia para hablar con extranjeros más alto, están menos nerviosos cuando no entienden todo lo que dice el otro y están menos miedosos de que el otro se ríe de él cuando habla la lengua extranjera.

De lo antedicho podemos concluir que la telecolaboración tiene una influencia positiva en todos los temas mencionados. Los alumnos prefieren la telecolaboración antes que clases tradicionales, su deseo de aprender el español ha aumentado, su temor a la comunicación intercultural ha disminuido y su actitud hacia la comunicación española todavía es positiva. Podemos concluir, entonces, que la telecolaboración aumenta la motivación de los alumnos para aprender el español. Los argumentos por esto se puede resumir en tres razones principales que se presentan en la tabla 17. Claro está, que todas estas razones están íntimamente ligadas. Las razones que van con un asterisco (\*) tienen que ver con el aspecto personal de la telecolaboración.

<b>Razón para el efecto motivador de la telecolaboración</b>	<b>Explicaciones</b>
<b>Los alumnos ven la utilidad de la telecolaboración.</b>	La lengua tiene más significado para los alumnos cuando pueden usarla con un hablante nativo. Ya no sólo es teoría de un libro.
	La telecolaboración hace que los alumnos ven las posibilidades que tienen cuando hablan esta lengua.
	Los alumnos aprenden actos lingüísticos que se puede usar realmente en la vida diaria.



<b>La telecolaboración es más instructivo según los alumnos.</b>	Al usar la telecolaboración, los alumnos reciben más input de la lengua.
	Lo que aprenden los alumnos de su pareja de telecolaboración, es más fácil de recordar.*
	Hablando con hablantes nativos de la lengua, los alumnos se sienten forzados a poner todo el empeño en hablar bien la lengua.*
	Los alumnos aprenden lo que todavía no saben decir en la lengua, qué conocimiento les falta.
	El temor a la comunicación intercultural disminuye.
<b>Los alumnos creen que la telecolaboración es divertido.</b>	La telecolaboración les da a los alumnos más confianza en sí mismos (en cuanto a su capacidad de hablar en la lengua extranjera).
	Lo que se aprende de las parejas telecolaborativas (asuntos lingüísticos/culturales) es más interesante.*
	Se puede hacer nuevos amigos.*
	Trabajar con GoogleHangouts es fácil.
	Es interesante porque es algo nuevo y especial.
	Es un buen reto.
	Hablar el español no es tan difícil como pensaban los alumnos.
	La telecolaboración requiere ser creativo con las palabras que conoces.

Tabla 17: Razones por el efecto motivador de la telecolaboración.

Con ocasión de nuestra experiencia positiva con nuestro proyecto de telecolaboración, hemos diseñado un manual para dar la oportunidad a otros profesores de lenguas extranjeras de implementar un proyecto de telecolaboración en su práctica docente. En este manual respondemos a la pregunta de cómo se pone en marcha y se realiza un proyecto de telecolaboración de manera más eficaz. Empezamos con una descripción de las tareas y características del profesor telecolaborativo. El profesor telecolaborativo necesita ciertas características y conductas que le ayudarán a organizar el proyecto. Estas son:

- La perseverancia (especialmente cuando surgen problemas);
- Un sentido de responsabilidad;
- Empatía y la capacidad de escuchar a otras personas (esto significa reprimir la impulsividad y pensar antes de actuar o responder al socio inmediatamente (especialmente en las situaciones interculturales));
- El aprendizaje continuo (aprender de los problemas que surgen durante el proyecto);
- El pensamiento innovador y creativo;
- El pensamiento flexible;
- El pensamiento interdependiente (en vez del pensamiento individualista);
- El pensamiento basado en riesgos responsable;

- Sentido del humor, este puede disminuir eventuales tensiones.

Además, necesita diferentes competencias. Son las competencias organizativas, las competencias pedagógicas, competencias de alfabetización electrónica y competencias interculturales. También debe tener una actitud abierta y flexible. El profesor telecolaborativo tiene una función administrativa, técnica, académica y social. Tiene muchas diferentes tareas. Tiene que preparar a los alumnos al proyecto, sensibilizarles para diferencias interculturales, tiene que diseñar tareas, seleccionar la herramienta apta, establecer normas básicas, hacer horarios claros, evaluar el proyecto con los alumnos y con el otro profesor. Todas las tareas las hemos incluido en el plan por fases para poner en marcha un proyecto de telecolaboración eficaz. El plan consiste en los siguientes ocho pasos:

- Paso 1 – Encontrar un socio y determinar los objetivos del proyecto.
- Paso 2 – Desarrollar tareas y elegir la herramienta adecuada.
- Paso 3 – Conseguir apoyo de colegas.
- Paso 4 – Preparar la red y otros materiales necesarios.
- Paso 5 – Prueba.
- Paso 6 – Determinar las fechas y horas.
- Paso 7 – Ejecución y reflexión.
- Paso 8 – Evaluación.

Este es el plan que yo seguí también durante el proyecto de la parte 1 y los resultados fueron, como quedó demostrado en lo sobredicho, muy positivos.

Aunque con este plan por fases se puede poner en marcha un proyecto de telecolaboración muy exitoso, todavía podrían surgir problemas. Es importante darse cuenta de los problemas con los que un profesor telecolaborativo podría verse confrontado. Primeramente, pueden surgir problemas cuando los dos grupos tienen diferentes expectativas u objetivos. Por eso, es muy importante hablar sobre esto con el profesor con quien se colabora (durante el paso 1 y 2) y luego controlar si ambos tienen las mismas ideas sobre el proyecto. Se debe instruir bien a los alumnos, de modo que ellos saben exactamente lo que tienen que hacer y por qué. Una diferencia en la medida de participación de alumnos también puede ser problemático. Esta diferencia puede ser el resultado de diferentes maneras de evaluación. Para evitar este problema, los profesores tienen que asegurarse de que el proyecto tiene, para ambos grupos, el mismo peso. Un tercer problema posible, es el pensamiento de grupo cuando los profesores quieren que los alumnos van a discutir. Se puede evitar esto los dos profesores telecolaborativos pueden dar diferentes fuentes de información a los alumnos. Para evitar el comportamiento inadecuado de los alumnos, los profesores tienen que ser muy claros sobre lo que esperan de sus alumnos y qué comportamiento va acompañado con esto. Por último se debería evitar el *typecasting*. Esto se puede evitar ya en el paso 2, en el diseño de las tareas. Partir de una base mutua, por ejemplo un día festivo que ambas culturas conocen, podría ayudar a evitar el *typecasting*. La



palabra clave de un proyecto de telecolaboración exitoso es, entonces, la claridad. La claridad para los profesores, los alumnos y los colegas sobre la organización, los objetivos, las expectativas y las tareas. Una segunda palabra clave es la flexibilidad. Con esta palabra queremos decir que el profesor telecolaborativo debe ser capaz de adaptarse a su colega profesor y a sus objetivos e ideas, a las posibilidades que ofrecen ambas escuelas y a eventuales problemas imprevistos.

Esperamos que con este trabajo podamos motivar a profesores de lenguas extranjeras a poner en marcha su propio proyecto de telecolaboración y que este trabajo les servirá de pauta.

## 8. Discusión

En la introducción de este trabajo ya señalamos los resultados positivos de la investigación de Warschauer (1996) sobre los efectos de la telecolaboración en la motivación de los alumnos. Los factores que contribuyeron a la actitud positiva de los alumnos fueron el sentimiento de éxito que sintieron los alumnos después de participar en tareas colaborativas y el sentimiento de fortalecimiento personal. Creíamos que la telecolaboración 2.0 también podría causar estos sentimientos, justo porque es más complicado que enviar correos electrónicos, la herramienta que usaba Warschauer (1996) (al menos que la videocomunicación, la herramienta que nosotros usamos). Por este motivo, esperamos resultados positivos de nuestra investigación: resultados que indican la influencia positiva en la motivación de los alumnos para aprender la lengua extranjera (el español en nuestro caso). Esto lo esperamos también porque las tareas que hemos diseñado cumplen con los cuatro componentes para tareas eficaces de Jauregi et al. (2011). Así, las tareas fueron un reto y además muy instructivas para los alumnos. En el capítulo anterior vimos que nuestro proyecto de telecolaboración, con el uso de la videocomunicación, aumentó la motivación de los alumnos. Esto es, entonces, el resultado previsto. Los alumnos de nuestra investigación también experimentaron un sentimiento de fortalecimiento: se sienten más seguros durante una conversación en español y han aprendido que saben y pueden hacer más de lo que pensaban, tenían un sentimiento de éxito. Hemos visto también que creen que aprender una lengua mediante la telecolaboración es divertido y útil. Además hemos visto que es bastante complicado organizar un proyecto de telecolaboración, pero con el manual que presentamos en el capítulo 6 sabemos cómo lo podemos hacer de la manera más eficaz.

Esta investigación es un estudio de caso. Hemos examinado las experiencias, opiniones y actitudes de tres alumnos. Esto nos ha dado una buena idea de las opiniones y actitudes de estos alumnos en cuanto a su experiencia con la telecolaboración. La limitación es, sin embargo, que el grupo que examinamos era muy pequeño. Esto hace que no podemos generalizar los resultados. Para aumentar la fiabilidad de los resultados y para poder generalizarlos, se podría repetir la investigación con un grupo más grande. Otra sugerencia para más investigación es la investigación de los efectos del uso de la telecolaboración a largo plazo. Ahora hemos examinado los efectos de cuatro sesiones

telecolaborativas que se realizaron durante un mes. Es interesante examinar si la motivación aumenta aún más después de, por ejemplo, un año o si al cabo de cierto tiempo ya no hay cambios en el grado de motivación, por ejemplo porque ya no es 'algo nuevo'. Así se puede tener vista a la manera más adecuada de implementar la telecolaboración en los currículums de lenguas extranjeras.



## Bibliografía

- Belz, J. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning and Technology*, 6 (1), 60-81.
- Belz, J. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7 (2), 68-99.
- Bhabha, H. K. (1992). Post-colonial authority and post-modern guilt. En L. Grossberg, P. Nelson & P. Treichler (eds.), *Cultural Studies* (pp. 56-66). London: Routledge.
- Bimmel, P. et al. (2008). *Handboek ontwerpen talen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Byram, M. (2011). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. En J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 85-97). London: Routledge.
- Canto, S. Jauregi, K. & Van den Bergh, H. (2013). Integrating cross-cultural interaction through video-communication and virtual worlds in foreign language teaching programs: is there an added value? *ReCALL*, 25, 105-121.
- CBS. (2013, julio). ICT gebruik van huishoudens en personen. [3 párrafos]. *ICT, kennis en economie 2013* [Publicación online]. Disponible en: <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/5A8B5B80-C917-4E1A-ADD6-138012961E89/0/2013i78pub.pdf>
- Chen, G. M. & Starosta, W. J. (1998). *Foundations of Intercultural Communication*. Boston: Allyn & Bacon.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing group work: Strategies for heterogeneous classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Contreras Izquierdo, N. (2008). *La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del español como Lengua Extranjera (ELE)*. [Revista electrónica] Disponible en: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/233/214>
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Crookes, G. (1986). Task classification: a cross-disciplinary review. *Technical report, 4*. Honolulu: Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawaii.
- Dobson, M. (2001). *Project management for the technical professional*. Newton Square, PA: Project Management Institute, Inc.
- Dooly, M. (2008). *Telecollaborative Language learning. A guidebook to moderating intercultural collaboration online*. Bern: Peter Lang International Academic Publishers.
- Dooly, M. (2010). Teacher 2.0. En S. Guth & F. Helm (Eds.), *Telecollaboration 2.0: Language and Intercultural Learning in the 21<sup>st</sup> Century* (pp. 277-304). Bern: Peter Lang.



- Dooly, M. & O'Dowd, R. (2012). *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange: Theories, Methods and Challenges*. Bern/New York: Peter Lang.
- Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. En C. Doughty & M.H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Blackwell Publishing.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Er, E., Özden, M. Y. & Arifoğlu, A. (2009). LIVELMS: A blended e-learning environment, a model proposition for integration of asynchronous and synchronous e-learning. *International Journal of Learning*, 16(2), 449-460. Disponible: <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12610944/index.pdf>
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Guth, S. & Helm, F. (2010). *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21<sup>st</sup> Century*. Bern/New York: Peter Lang.
- Guth, S., Helm, F. & O'Dowd, R. (octubre de 2012). University Language Classes Collaborating Online. A Report on the Integration of Telecollaborative Networks in European Universities. Intent Project. [Publicación online]. Disponible: [http://www.academia.edu/3500729/University\\_Language\\_Classes\\_Collaborating\\_Online\\_A\\_Report\\_on\\_the\\_Integration\\_of\\_Telecollaborative\\_Networks\\_in\\_European\\_Universities\\_Sarah\\_Guth\\_Francesca\\_Helm\\_and\\_Robert\\_O\\_Dowd](http://www.academia.edu/3500729/University_Language_Classes_Collaborating_Online_A_Report_on_the_Integration_of_Telecollaborative_Networks_in_European_Universities_Sarah_Guth_Francesca_Helm_and_Robert_O_Dowd)
- Hootstein, E. (el 1 de junio de 2012). Wearing four pairs of shoes: The roles of the e-learning facilitators. [Artículo online] Disponible: <https://www.td.org/Publications/Newsletters/Learning-Circuits/Learning-Circuits-Archives/2002/Wearing-Four-Pairs-of-Shoes>
- Instituto Cervantes. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. [Publicación online]. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf). Traducción de Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment: a guide for users*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jauregi, K., Canto, S., Graaff, R. de, Koenraad, T. & Moonen M. (2011). Verbal interaction in *Second Life*: towards a pedagogic framework for task design. *Computer Assisted Language Learning*, 1, 77-101.
- Jauregi, K., Graaff, R. de, Bergh, H. van den & Kriz, M. (2012). Native/non-native speaker interactions



- through video-web communication: a clue for enhancing motivation? *Computer Assisted Language Learning*, 25, 1-19.
- Jauregi, K., Graaff, R. de & Canto, S. (2011). *Integrating cross-cultural interaction through video-communication and virtual worlds in foreign language teaching programs: burden or added value?* Artículo presentado en Eurocall 2011, Nottingham, 3 de agosto - 3 de septiembre de 2011.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, J. E. (1993). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kern, R., Ware, P. & Warschauer, M. (2004). Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 243-260.
- Kessler, C. (1992). *Cooperative language learning: A teacher's resource book*. Prentice-Hall, Inc.
- Kramsch, C. (1996). The cultural component of language teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(2), 1-10.
- Krashen, S.D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford/New York: Pergamon Press.
- Levy, M. & Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions. Options and issues in computer-assisted language learning*. (2a edición). New York: Lawrence Erlbaum.
- Lewis, T., Chanier, T. & Youngs, B. (2011). Special issue commentary. *Language Learning & Technology*, 15 (1), 3-9.
- Maso, I. & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- MacIntyre, P.D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91, 564-576.
- MacIntyre, P.D., Clement, R., Dörnyei, Z., & Noels, K.A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situated model of confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- Müller-Hartmann, A. (2007). Teacher role in telecollaboration. Setting up and managing exchanges. En: R. O'Dowd (Ed.), *Online intercultural exchange* (pp. 41-61). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Neuliep, J.W. & McCroskey, J. C. (1997). The development of intercultural and interethnic communication apprehension scales. *Communication Research Reports*, 14, 145-156.
- Nunan, D. (2004). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Observatorio Vasco de la Juventud. (2013, marzo). Análisis intrageneracional: jóvenes de 15 a 29

- años vs. adultos de más de 29. [3 párrafos]. *Retratos de juventud 15: Medios de comunicación*. [Publicación online]. Disponible en: [http://www.gazteaukera.euskadi.net/r58-7657/es/contenidos/noticia/gazteen\\_argazkiak\\_15/es\\_gazteen/adjuntos/retratos15\\_c.pdf](http://www.gazteaukera.euskadi.net/r58-7657/es/contenidos/noticia/gazteen_argazkiak_15/es_gazteen/adjuntos/retratos15_c.pdf)
- O'Dowd, R. (2011). Intercultural communicative competence through telecollaboration. En J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 342-358). London: Routledge.
- O'Dowd, R. (2013). The competences of the telecollaborative teacher. *The language learning journal*, 1-14. Disponible: <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2013.853374>.
- O'Dowd, R. & Ritter, M. (2006). Understanding and working with 'failed communication' in telecollaborative exchanges. *CALICO Journal*, 23 (3), 1-20.
- O'Dowd, R. & Waire, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22, 173-188.
- Pennock-Speck, B. & Clavel-Arroitia, B. (2013). Los roles docentes en la telecolaboración: el proyecto TILA. [Presentación online]. Disponible: [https://tilaproject.files.wordpress.com/2013/09/anglotic\\_2013\\_pennock\\_clavel.pdf](https://tilaproject.files.wordpress.com/2013/09/anglotic_2013_pennock_clavel.pdf).
- Pica, T. (2005). Classroom learning, teaching, and research: A task-based perspective. *Modern Language Journal*, 89 (3), 339-352.
- Riel, M. (1997). Learning circles make global connections. En R. Donath & I. Volkmer (Eds.), *Das Transatlantische Klassenzimmer* (pp. 329-357). Hamburg: Koerber-Stiftung.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.
- Scheidecker, D., & Freeman, W. (1999). Bringing out the best in students: How teachers motivate kids. CA: Corvin Press.
- Schmidt, A. M. G. (1998). *Jip en Janneke*. Amsterdam: Querido.
- Schmidt, A. M. G. (1989). *Mila y Yaco*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Stokking, K. M. (2014). *Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding*. Reader. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Thomas, M., Reinders, H. & Warschauer, M. (2013). *Contemporary computer-assisted language learning*. London/New York: Bloomsbury Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ware, P. (2005). "Missed" communication in online communication: tensions in a German-American telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 9, 64-89.
- Warschauer, M. (1996). Motivational aspects of using computers for writing and communication. En M. Warschauer (Ed.), *Telecollaboration in foreign language learning* (pp. 29-46). Honolulu: University of Hawai'i Press.



Woolfolk, A., Hughes, M. & Walkup V. (2013). *Psychology in education*. (2a edición). Harlow: Pearson.

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86, 54-66.



## Cuestionario antes de las sesiones telecolaborativas

### Houding tegenover de leersituatie

1. Ik ben tevreden over de manier waarop ik Spaans leer spreken tijdens de lessen Spaans.
2. Ik vind de lessen en opdrachten voor Spaans leuk en motiverend.
3. Ik ben tevreden over de gebruikte lesmaterialen tijdens de lessen Spaans.
4. Het lesmateriaal dat ik tijdens de Spaanse lessen krijg aangereikt is een goede bron van informatie over de Spaanse mensen/cultuur.
5. De lesmaterialen die worden gebruikt tijdens de lessen Spaans (luister-/lees-/kijkmateriaal) zijn een goede bron van authentiek (écht) Spaans.
6. De werkvormen en opdrachten die ik tijdens de lessen Spaans krijg aangereikt stimuleren mijn vermogen om het Spaans op een creatieve manier te gebruiken.
7. Ik denk dat de lessen Spaans mij goed voorbereiden op situaties waarin ik het Spaans echt moet gebruiken (gesprekken met echte Spanjaarden bijvoorbeeld).
8. Het communiceren in de klas (met leraar en medeleerlingen) is een goede manier om mijn Spaanse spreekvaardigheid te verbeteren.
9. De lessen Spaans zijn de moeite waard.
10. Ik vind de lessen en opdrachten voor Spaans leuk en uitdagend.
11. Ik ben tevreden over het tempo waarmee ik Spaans leer tijdens de lessen Spaans.
12. Over het algemeen ben ik tevreden over de manier waarop ik nu Spaans leer op school.

### De wens om Spaans te leren

Spaans leren is belangrijk voor mij...

13. omdat ik buitenlanders zou willen ontmoeten met wie ik Spaans kan spreken.
14. omdat het mij in staat stelt om nieuwe mensen te leren kennen van over de hele wereld.
15. omdat ik dan in contact kan blijven met buitenlandse vrienden en kennissen.
16. omdat ik zoveel mogelijk talen wil leren.
17. omdat het mij helpt als ik op reis ben.
18. omdat het mij in staat stelt om te leren over verschillende culturen en volken.
19. omdat het mij helpt om meer te leren over de Spaanstalige wereld.
20. omdat het mij helpt te leren en begrijpen wat er gebeurt in de wereld.
21. omdat van een goed opgeleid persoon wordt verwacht dat hij Spaans spreekt.
22. zodat ik een goed geïnformeerd persoon word.
23. omdat ik het later nodig kan hebben (voor mijn werk of studie).
24. zodat ik Spaanstalige muziek kan begrijpen.

25. omdat ik naar landen wil reizen waar ze Spaans spreken.
26. omdat ik een tijd in het buitenland wil doorbrengen.
  
27. Als mijn leraar wil dat iemand een extra taak doet voor Spaans, zou ik me zeker aanmelden.
28. Ik denk vaak na over wat ik heb geleerd tijdens de Spaanse lessen.
29. Om eerlijk te zijn maak ik vaak mijn huiswerk voor Spaans niet.
30. Spaans is een leuke/mooie taal.
31. Spaans is tegenwoordig een belangrijke taal.
32. Ik ben bereid veel tijd/moeite te besteden aan het leren van het Spaans.
33. Ik zou ook Spaans willen leren als het niet verplicht was.
34. Ik doe mijn best om Spaans te leren.
35. Ik moet Spaans kunnen spreken voor de dingen die ik in de toekomst wil gaan doen.
36. Ik wil graag goed Spaans kunnen spreken.

#### **Houding tegenover het leren van de Spaanse taal**

37. Ik vind het proces van Spaans leren niet leuk, ik doe het alleen omdat ik het Spaans nodig kan hebben.
38. Ik besteed mijn tijd liever aan andere vakken dan Spaans.
39. Ik vind Spaans leren leuk.
40. Ik denk dat ik in staat ben om het Spaans goed te leren.
41. Ik voel me ongemakkelijk als ik met iemand in het Spaans moet spreken.
42. Mensen om mij heen vinden dat het belangrijk is om Spaans te kunnen spreken.
43. Ik vind Spaans een belangrijk schoolvak.
44. Mijn ouders/verzorgers vinden Spaans een belangrijk schoolvak.
45. Spaans leren is een moeilijke taak.
46. Spaans leren is nuttig en belangrijk.

#### **Houding tegenover de Spaanstalige gemeenschap**

47. Ik zou graag meer Spanjaarden/Spaanstaligen leren kennen.
48. Spanjaarden zijn vriendelijk.
49. Spanjaarden zijn ruimdenkende en moderne mensen (zonder vooroordelen).
50. Hoe meer ik over Spanjaarden leer, hoe aardiger ik ze vind.
51. Ik vind het leuk om Spanjaarden (of Spaanstaligen) te ontmoeten.
52. Ik wil graag meer weten over mensen uit Spanje of andere Spaanstalige landen.
53. Ik wil graag eens reizen naar een Spaanstalig land.

### Interculturele communicatie - Personal Report of Intercultural Communication Apprehension (PRICA)

Geef aan in hoeverre je het eens bent met de volgende stellingen door er een nummer achter te zetten.

Helemaal oneens	1
Oneens	2
Neutraal	3
Eens	4
Helemaal eens	5

1. Over het algemeen voel ik me op mijn gemak als ik communiceer met een groep mensen uit andere culturen. \_\_\_\_\_
2. Ik ben gespannen en nerveus als ik communiceer met mensen uit andere culturen. \_\_\_\_\_
3. Ik vind het leuk om betrokken te zijn bij een groepsdiscussie met mensen uit andere culturen. \_\_\_\_\_
4. Meedoen met een groepsdiscussie met mensen uit andere culturen maakt me nerveus. \_\_\_\_\_
5. Ik voel me kalm en ontspannen als ik communiceer met een groep mensen uit andere culturen. \_\_\_\_\_
6. Als ik een gesprek voor met iemand uit een andere cultuur word ik nerveus. \_\_\_\_\_
7. Ik ben niet bang om iets te zeggen in een gesprek met iemand uit een andere cultuur. \_\_\_\_\_
8. Normaalgesproken voel ik me heel gespannen en nerveus in een gesprek met iemand uit een andere cultuur. \_\_\_\_\_
9. Normaalgesproken ben ik heel kalm en ontspannen tijdens gesprekken met iemand uit een andere cultuur. \_\_\_\_\_
10. Als ik communiceer met iemand uit een andere cultuur voel ik me heel ontspannen. \_\_\_\_\_
11. Ik vind het eng om iets te zeggen tijdens een gesprek met mensen uit een andere cultuur. \_\_\_\_\_
12. Het vooruitzicht dat ik met iemand uit een andere cultuur moet communiceren zie ik met (zelf)vertrouwen tegemoet. \_\_\_\_\_
13. Mijn gedachten worden verward en gaan door elkaar heen als ik communiceer met mensen uit een andere cultuur. \_\_\_\_\_
14. Ik voel me ongemakkelijk als ik moet communiceren met mensen uit een andere cultuur. \_\_\_\_\_



## **Entrevista antes de las sesiones telecolaborativas**

### Preguntas relacionadas con las nuevas tecnologías y el uso que hacen los alumnos de las mismas

1. Van welke technologische communicatiemiddelen maak jij gebruik? Denk aan smartphone, laptop, tablet.
2. Op welke manier communiceer jij met anderen via technologie? Denk aan verschillende apps, social media, etc.
3. Hoeveel maak jij gebruik van technologie om te communiceren met anderen?
4. Heb jij vrienden/kennissen/familie in het buitenland waarmee je communiceert via technologische middelen?
4. Wat vind jij van de huidige technologische ontwikkelingen? Wat zijn voor- en nadelen?
5. Hoe kijk jij aan tegen het gebruik van technologie in het onderwijs? Voegt het iets toe denk je?
6. Heb je al ervaring met het gebruik van technologie op school? Zo ja, welke?

### Expectativas en relación al proyecto de telecolaboración

7. Wat verwacht/hoop je te leren van dit telcollaborationproject?
8. Wat zijn voor jou redenen om mee te doen met dit project?
9. Heb je zin om te beginnen met dit project? Wat lijkt je leuk?
10. Welke moeilijkheden verwacht je bij dit project?

### Preguntas con relación a los cuestionarios

#### *Actitud hacia la situación de aprendizaje*

11. Bij vraag 1: Waarom ben je wel/niet tevreden over de lessen Spaans nu (qua effectiviteit)?
12. Bij vraag 7: Waarom bereiden de lessen Spaans je wel/niet goed voor op situaties waarin je echt Spaans moet spreken?
13. Bij vraag 9: Waarom zijn de lessen Spaans wel/niet de moeite waard?
14. Bij vraag 10: Waarom zijn de lessen wel/niet leuk en uitdagend?
15. Bij vraag 12: Waarom ben je wel/niet tevreden over de manier waarop je nu Spaans leert op school?

#### *El deseo de aprender el español*

16. Bij vraag 15: Waarom wil je zoveel mogelijk talen leren? Of waarom niet?
17. Bij vraag 36: Waarom wil je graag zo goed mogelijk Spaans spreken? Of waarom maakt dat niet uit?

18. Wat is voor jou de belangrijkste reden om Spaans te willen leren? (Wat maakt het relevant voor jou?)

*Actitud hacia el aprendizaje del español*

19. Bij vraag 40: Waarom denk je dat je wel/niet in staat bent om het Spaans goed te leren?

20. Bij vraag 46: Waarom is Spaans leren nuttig en belangrijk?

*Actitud hacia la comunidad española*

21. Ken jij Spaanstalige mensen persoonlijk?

22. Vind je het leuk/interessant om Spanjaarden/Spaanssprekenden te leren kennen?

23. Wat is jouw beeld van hoe Spanjaarden zijn?

*La comunicación intercultural*

24. Hoe voel jij je als je praat met iemand uit een andere cultuur? Welke factoren dragen daar aan bij?

## Cuestionario después de cada sesión telecolaborativa

1. Naam

---

2. Leeftijd

11  12  13  14  15  16  17  18  19

3. Ik ben een

Man

Vrouw

4. Naam van je school

---

5. Geef aan welke interactiesessie dit is.

Sessie 1

Sessie 2

Sessie 3

Sessie 4

6. Doeltaal van deze sessie:

Engels

Spaans

Geef aan in welke mate je het wel of niet eens bent met onderstaande uitspraken: kruis steeds een hokje aan.

Geef alsjeblieft spontaan antwoord; denk er niet te lang over na. Het is jouw mening die telt. Er bestaan geen verkeerde of goede antwoorden!

7. Ik leer de taal pas goed als ik met native speakers spreek.

1 Helemaal mee oneens

2

3

4

5 Helemaal mee eens

8. Ik vind het leuk om met native speakers in de vreemde taal te praten.

1 Helemaal mee oneens

2

3

4

5 Helemaal mee eens

9. Ik leer meer door met leerlingen uit andere landen in de vreemde taal te communiceren, dan met native speakers.

1 Helemaal mee oneens

2

3

4

5 Helemaal mee eens

10. Ik denk dat mijn competentie (kennis van) de vreemde taal voldoende is om te kunnen communiceren met native speakers.

1 Helemaal mee oneens

2

3

4

5 Helemaal mee eens

11. Ik kan mezelf goed uiten in de vreemde taal.

1 Helemaal mee oneens

2

3

4

5 Helemaal mee eens

12. Ik begrijp (bijna) alles wat mijn gesprekspartner in de vreemde taal zegt.

1 Helemaal mee oneens

2

3

4

5 Helemaal mee eens

13. Ik voel me onrustig als ik in de vreemde taal moet communiceren.

1 Helemaal mee oneens

2

3

4

5 Helemaal mee eens

14. Ik word erg ongerust als ik fouten maak tijdens de communicatie in de vreemde taal.

1 Helemaal mee oneens

2

3

4

5 Helemaal mee eens

15. Ik voel me meer op mijn gemak om in de vreemde taal te communiceren met leerlingen uit het buitenland, dan met native speakers.

1 Helemaal mee oneens

2

3

4

5 Helemaal mee eens

16. Ik word onrustig als ik niet elk woord van mijn gesprekspartner begrijp.

1 Helemaal mee oneens

2

3

4

5 Helemaal mee eens

17. Ik ben bang dat mijn gesprekspartner mij zal uitlachen als ik in de vreemde taal communiceer.

1 Helemaal mee oneens

2

3

4

5 Helemaal mee eens

18. Ik voel me meer op mijn gemak om in de vreemde taal te communiceren als mijn gesprekspartner mij niet kan zien via de webcam.

1 Helemaal mee oneens

2

3

4

5 Helemaal mee eens

19. Ik voel me meer op mijn gemak om in de vreemde taal te spreken als ik mijzelf niet kan zien via de webcam.

1 Helemaal mee oneens

2

3

4

5 Helemaal mee eens

20. Wat is je moedertaal? \_\_\_\_\_

## Cuestionario después de las sesiones telecolaborativas

### Houding tegenover de leersituatie

1. Ik kan beter Spaans spreken als ik dat doe met een *native speaker*.
2. Ik leer liever Spaans door middel van *telecollaboration* dan door middel van 'gewone' lessen.
3. Ik vind het leuk om de computer/het internet te gebruiken om te communiceren met mensen van over de hele wereld.
4. Ik vind het minder eng om via de computer met anderen Spaans te spreken dan 'in het echt'.
5. Internet en telecollaboration zijn goede middelen om meer te leren over verschillende mensen en culturen.
6. Het communiceren middels telecollaboration is een goede manier om mijn Spaanse spreekvaardigheid te verhogen.
7. Het leren gebruiken van GoogleHangouts geeft mij een gevoel van bekwaamheid.
8. Spreken/werken via telecollaboration maakt mij creatiever.
9. Het gebruik van de computer tijdens de Spaanse lessen geeft mij meer kansen om authentiek (echt) Spaans te horen, te gebruiken en te oefenen.
10. Ik wil vaker werken middels telecollaboration.
11. Werken middels telecollaboration is de moeite waard.
12. Ik vind het werken middels telecollaboration een leuke uitdaging.
13. Ik leer sneller Spaans met deze telecollaboration-taken.
14. Het uitvoeren van de telecollaboration-taken was frustrerend.

### De wens om Spaans te leren

Spaans leren is belangrijk voor mij...

15. omdat ik buitenlanders zou willen ontmoeten met wie ik Spaans kan spreken.
16. omdat het mij in staat stelt om nieuwe mensen te leren kennen van over de hele wereld.
17. omdat ik dan in contact kan blijven met buitenlandse vrienden en kennissen.
18. omdat ik zoveel mogelijk talen wil leren.
19. omdat het mij helpt als ik op reis ben.
20. omdat het mij in staat stelt om te leren over verschillende culturen en volken.
21. omdat het mij helpt om meer te leren over de Spaanstalige wereld.
22. omdat het mij helpt te leren en begrijpen wat er gebeurt in de wereld.
23. omdat van een goed opgeleid persoon wordt verwacht dat hij Spaans spreekt.
24. zodat ik een goed geïnformeerd persoon word.
25. omdat ik het later nodig kan hebben (voor mijn werk of studie).
26. zodat ik Spaanstalige muziek kan begrijpen.

27. omdat ik naar landen wil reizen waar ze Spaans spreken.
28. omdat ik een tijd in het buitenland wil doorbrengen.
29. Als mijn leraar wil dat iemand een extra taak doet voor Spaans, zou ik me zeker aanmelden.
30. Ik denk vaak na over wat ik heb geleerd tijdens de Spaanse lessen.
31. Om eerlijk te zijn maak ik vaak mijn huiswerk voor Spaans niet.
32. Spaans is een leuke/mooie taal.
33. Spaans is tegenwoordig een belangrijke taal.
34. Ik ben bereid veel tijd/moeite te besteden aan het leren van het Spaans.
35. Ik zou ook Spaans willen leren als het niet verplicht was.
36. Ik doe mijn best om Spaans te leren.
37. Ik moet Spaans kunnen spreken voor de dingen die ik in de toekomst wil gaan doen.
38. Ik wil graag goed Spaans kunnen spreken.

#### **Houding tegenover het leren van de Spaanse taal**

39. Ik vind het proces van Spaans leren niet leuk, ik doe het alleen omdat ik het Spaans nodig kan hebben.
40. Ik besteed mijn tijd liever aan andere vakken dan Spaans.
41. Ik vind Spaans leren leuk.
42. Ik denk dat ik in staat ben om het Spaans goed te leren.
43. Ik voel me ongemakkelijk als ik met iemand in het Spaans moet spreken.
44. Mensen om mij heen vinden dat het belangrijk is om Spaans te kunnen spreken.
45. Ik vind Spaans een belangrijk schoolvak.
46. Mijn ouders/verzorgers vinden Spaans een belangrijk schoolvak.
47. Spaans leren is een moeilijke taak.
48. Spaans leren is nuttig en belangrijk.

#### **Houding tegenover de Spaanstalige gemeenschap**

49. Ik zou graag meer Spanjaarden/Spaanstaligen leren kennen.
50. Spanjaarden zijn vriendelijk.
51. Spanjaarden zijn ruimdenkende en moderne mensen (zonder vooroordelen).
52. Hoe meer ik over Spanjaarden leer, hoe aardiger ik ze vind.
53. Ik vind het leuk om Spanjaarden (of Spaanssprekenden) te ontmoeten.
54. Ik wil graag meer weten over mensen uit Spanje of andere Spaanstalige landen.
55. Ik wil graag eens reizen naar een Spaanstalig land.



**Interculturele communicatie - Personal Report of Intercultural Communication Apprehension (PRICA)**

Geef aan in hoeverre je het eens bent met de volgende stellingen door er een nummer achter te zetten.

Helemaal oneens	1
Oneens	2
Neutraal	3
Eens	4
Helemaal eens	5

1. Over het algemeen voel ik me op mijn gemak als ik communiceer met een groep mensen uit andere culturen. \_\_\_\_\_
2. Ik ben gespannen en nerveus als ik communiceer met mensen uit andere culturen. \_\_\_\_\_
3. Ik vind het leuk om betrokken te zijn bij een groepsdiscussie met mensen uit andere culturen. \_\_\_\_\_
4. Meedoen met een groepsdiscussie met mensen uit andere culturen maakt me nerveus. \_\_\_\_\_
5. Ik voel me kalm en ontspannen als ik communiceer met een groep mensen uit andere culturen. \_\_\_\_\_
6. Als ik een gesprek voor met iemand uit een andere cultuur word ik nerveus. \_\_\_\_\_
7. Ik ben niet bang om iets te zeggen in een gesprek met iemand uit een andere cultuur.
8. Normaalgesproken voel ik me heel gespannen en nerveus in een gesprek met iemand uit een andere cultuur. \_\_\_\_\_
9. Normaalgesproken ben ik heel kalm en ontspannen tijdens gesprekken met iemand uit een andere cultuur. \_\_\_\_\_
10. Als ik communiceer met iemand uit een andere cultuur voel ik me heel ontspannen. \_\_\_\_\_
11. Ik vind het eng om iets te zeggen tijdens een gesprek met mensen uit een andere cultuur. \_\_\_\_\_
12. Het vooruitzicht dat ik met iemand uit een andere cultuur moet communiceren zie ik met (zelf)vertrouwen tegemoet. \_\_\_\_\_
13. Mijn gedachten worden verward en gaan door elkaar heen als ik communiceer met mensen uit een andere cultuur. \_\_\_\_\_
14. Ik voel me ongemakkelijk als ik moet communiceren met mensen uit een andere cultuur. \_\_\_\_\_

## Entrevista después de las sesiones telecolaborativas

### Preguntas relacionadas con las nuevas tecnologías y el uso que hacen los alumnos de las mismas

1. Wat vind jij van de huidige technologische ontwikkelingen? Wat zijn voor- en nadelen?
2. Hoe kijk jij nu aan tegen het gebruik van technologie in het onderwijs? Voegt het iets toe denk je?

### Expectativas en relación al proyecto de telecolaboración

3. Heeft dit project voldaan aan je verwachtingen?
4. Kun je zo uitgebreid mogelijk beschrijven hoe je het vond om mee te doen aan dit project?
5. Wat vond je minder leuk aan dit project?
6. Wat is het belangrijkste dat je geleerd hebt?

### Preguntas con relación a los cuestionarios

#### *Actitud hacia la situación de aprendizaje*

7. Bij vraag 2: Waarom vind je het wel/niet leuker/nuttiger om d.m.v. telecollaboration Spaans te leren?
8. Bij vraag 3: Waarom is telecollaboration een goede manier om meer te leren over verschillende mensen en culturen?
9. Bij vraag 6: Hoe komt het dat telecollaboration/videochat een goede manier is om je spreekvaardigheid te verbeteren? Waaraan merk je dat?
10. Bij vraag 10: Waarom wil je wel/niet vaker werken middels telecollaboration?
11. Bij vraag 11: Waarom is werken middels telecollaboration wel/niet de moeite waard?
12. Bij vraag 12: Wat maakt werken middels telecollaboration wel/geen (een) leuke uitdaging?
13. Bij vraag 14: (evt.) Welke aspecten waren frustrerend?
14. Waarom kun je beter Spaans spreken als je dat doet met een *native speaker*?
15. Hoe komt het dat je sneller Spaans leert d.m.v. telecollaboration?

#### *El deseo de aprender el español*

16. Hebben de telecollaborationsessies invloed gehad op jouw mening over het belang van het leren van een vreemde taal (Spaans)? Oftewel vind je het nu belangrijker/minder belangrijk om een vreemde taal te leren? Of is dat hetzelfde gebleven?
17. Is de mate waarin je graag Spaans wilt leren veranderd na de sessies? Waarom?
18. Je hebt aangegeven dat je na dit project meer Spaanssprekenden wilt ontmoeten. Waarom wil je dit nu?

19. Waarom stelt Spaans leren je in staat om meer te leren over verschillende culturen en volken?

20. Waarom leer je door Spaans te leren meer over de Spaanstalige wereld?

*Actitud hacia el aprendizaje del español*

21. Bij vraag 41: Waarom denk je dat je wel/niet in staat bent om het Spaans te leren? Is jouw mening veranderd t.ov. vóór het uitvoeren van de sessies?

22. Bij vraag 47: Waarom is Spaans leren nuttig en belangrijk? Is jouw mening veranderd t.o.v. vóór de het uitvoeren van de sessies?

23. In hoeverre vind je Spaans leren een moeilijke taak? Is je mening veranderd t.o.v. vóór het uitvoeren van de sessies?

*Actitud hacia la comunidad española*

24. Vond je het leuk om een Spanjaard te leren kennen? Waarom?

25. Is jouw beeld over Spanjaarden veranderd? Hoe is die nu?

*La comunicación intercultural*

26. Voel je je na het uitvoeren van de telecollaboration sessies in het vervolg zekerder tijdens communicatie met mensen uit een andere cultuur? Hoe komt dit?



# TILA Task Specification

Topic: ¡Encantado!



Project Number: 531052-LLP-1-2012-1-NL-KA2-KA2MP Agreement number - 2012 - 40001 / 001 – 001

The TILA project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

# TILA TASK SPECIFICATION

Title of TILA task	¡Encantado!
Partner team (schools and teachers)	<ol style="list-style-type: none"> <li>Michelle Faber (Gomarus College, Netherlands) Age 15/16, Level A2/B1</li> <li>María José Martínez (Escola Sant Lluís Gonçaga, Spain) Age 15/16, Level A2/B1</li> </ol>
Thematic description	During this task, students talk for the first time with each other. They get to know each other by talking about their families, hobbies, hometown, school, work, plans for the future, etc.
Target language(s)	Spanish
CEF level	A2/B1
Learning objectives (linguistic, communicative, and intercultural) See the CEF and ICC “can do” statements	<p>Intercultural learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Think about one’s own lifestyle and learn about the lifestyle of others.</li> <li>- Discover similarities and differences regarding lifestyles and leisure activities.</li> <li>- Develop openness to other preferences and ways of life.</li> </ul> <p>Communicative learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Start the conversation and keep it flowing.</li> <li>- Tell about one’s own lifestyle and hobbies.</li> <li>- Express yourself in such a way that others can understand you.</li> <li>- Offer linguistic help and support (the Spanish students).</li> </ul> <p>Linguistic learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Means of expression for talking about yourself and asking things to the other. Talking about themes like hometown, family, school, leisure activities, hobbies, work, plans for the future.</li> </ul> <p>ICT learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiarisation with the videochat programme GoogleHangouts.</li> </ul>
Description of blended learning approach	<p>Preparatory activity in class:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Students prepare questions and answers they can use during the videochat. They can prepare to talk about the next subjects:</li> <li>- Name</li> <li>- Age</li> <li>- Place of residence</li> <li>- Family</li> <li>- School</li> <li>- The live in Holland (Groningen) and Spain (La Garriga)</li> <li>- Favorite sport/food/animal/music/sport/music</li> <li>- Leisure activities</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Work</li> <li>- Plans for the future</li> </ul> <p>Synchronous videoconferencing in GoogleHangouts</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Spanish and Dutch students meet each other in GoogleHangouts. They talk in couples about the above-mentioned subjects.</li> </ul> <p>Follow-up activity</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Students write a short report (about 250 words) in which they mention what they have learned about their partner (and themselves). They name the most remarkable things their partner told them and also make a comparison of their own life with the life of their partner.</li> </ul>
Task outcome(s) (products produced by students)	Report (described above).
Technical specifications (tools that will be used)	<p>GoogleHangouts (in the Google Chrome browser)</p> <p>Microphones</p> <p>Headphones</p> <p>Webcams</p>

### Preparatory Phase

Description of subtask(s)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- In couples, students prepare questions and answers they can use during the videochat. They can prepare to talk about the next subjects:</li> <li>- Name</li> <li>- Age</li> <li>- Place of residence</li> <li>- Family</li> <li>- School</li> <li>- The live in Holland (Groningen) and Spain (La Garriga)</li> <li>- Favorite sport/food/animal/music/sport/music</li> <li>- Leisure activities</li> <li>- Work</li> <li>- Plans for the future</li> </ul>
Duration (approx.)	25 minutes
Learning objective(s)	<p>Learning the words and constructions needed to present yourself and talk about the above-mentioned subjects.</p> <p>Learning to ask questions about these subjects.</p>
Environment and tools (classroom, homework, forum etc.)	<p>Environment: classroom.</p> <p>Tool: Dictionary</p>

Form of interaction (pair work, small groups, teacher centred)	Pair work
Expected outcome(s)	Students have a list with possible questions and answers.

### Main Phase

Description of subtask(s)	<p>Students meet their partner at GoogleHangouts. The aim is to get to know each other better. The students talk, for example, about:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Name</li> <li>- Age</li> <li>- Place of residence</li> <li>- Family</li> <li>- School</li> <li>- The live in Holland (Groningen) and Spain (La Garriga)</li> <li>- Favorite sport/food/animal/music/sport/music</li> <li>- Leisure activities</li> <li>- Work</li> <li>- Plans for the future</li> </ul> <p>Students use a worksheet to take notes.</p>
Duration (approx.)	30 minutes
Learning objective(s)	<p>Intercultural learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Think about one's own lifestyle and learn about the lifestyle of others.</li> <li>- Discover similarities and differences regarding lifestyles and leisure activities.</li> <li>- Develop openness to other preferences and ways of life.</li> </ul> <p>Communicative learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Start the conversation and keep it flowing.</li> <li>- Tell about one's own lifestyle and hobbies.</li> <li>- Express yourself in such a way that others can understand you.</li> <li>- Offer linguistic help and support (the Spanish students).</li> </ul> <p>Linguistic learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Means of expression for talking about yourself and asking things to the other. Talking about themes like hometown, family, school, leisure activities, hobbies, work, plans for the future.</li> </ul> <p>ICT learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiarisation with the videochat programme GoogleHangouts.</li> </ul>
Environment and tools: synchronous (e.g. OpenSim,	The synchronic videochat environment GoogleHangouts. Microphones

BigBlueButton) or asynchronous (e.g. forum)	Headphones Webcams
Form and organisation of telecollaborative interaction: Number and size of telecollaboration groups; other participant roles	Each Spanish student meets with a Dutch student in GoogleHangouts, students work in pairs. The task will be carried out in Spanish.
Expected outcome(s)	Every couple has a conversation from about 30 minutes. Students get to know each other better and learn about the lifestyle (and culture) of their partner. They see differences but also similarities.

### Post Phase

Description of post task	Students write a short report (about 250 words) in which they mention what they have learned about their partner (and themselves). They name the most remarkable things their partner told them and also make a comparison of their own life with the life of their partner.
Duration (approx.)	30 minutes
Learning objective(s)	Intercultural learning objectives: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Think about one's own lifestyle and learn about the lifestyle of others.</li> <li>- Discover similarities and differences regarding lifestyles and leisure activities.</li> <li>- Develop openness to other preferences and ways of life.</li> </ul> Linguistic learning objective: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Means of expression for writing about yourself and asking things to the other. Writing about themes like hometown, family, school, leisure activities, hobbies, work, plans for the future.</li> </ul>
Environment and tools (classroom, homework etc.)	Homework.
Form of interaction (pair work, small groups, teacher centred)	Writing the report: individually In class, students can exchange, in groups of four, information they have gained about their partners.
Expected outcome(s)	Written reports. Comparison of lifestyles. Summary of the gained information.



# Tarea 1 – ¡Encantado!



## Inleiding

¡Hola! Je hebt de eerste telecollaboration-opdracht voor je liggen. Tijdens de eerste telecollaboration-sessie ga je **in het Spaans** praten met een Spaanse leeftijdgenoot. Met deze persoon zal je ook de volgende drie keer samenwerken. Deze opdracht is bedoeld om elkaar te leren kennen en om te wennen aan het programma GoogleHangouts.

## Opdracht A

Bereid vragen voor om te stellen aan je Spaanse partner. Het eerste gesprek ga je in het Spaans voeren, dus maak de vragen in het Spaans. Het is de bedoeling dat je elkaar goed leert kennen dus vraag over van alles en nog wat! Je kan bijvoorbeeld praten over en vragen naar de volgende onderwerpen:

- Naam
- Leeftijd
- Woonplaats
- Gezinsamenstelling/familie
- School
- Het leven op Tenerife
- Liefelingssport/-dier/-eten/-muziek
- Vrijtijdsbesteding/hobby's
- Werk (van hem-/haarzelf en ouders)
- Toekomstplannen (studie?)

Bedenk zelf ook een aantal thema's. Zorg dat je minimaal 20 vragen hebt voorbereid en bedenk ook wat jij hier op zou antwoorden. Hebben jullie veel gemeen?

Tip: Bereid ook voor wat je zegt als je je partner niet meteen begrijpt, hoe vraag je of hij wat langzamer wil praten, of wat zeg je als je een woord niet begrijpt? Dit kun je ook gebruiken bij de volgende sessies.

## Opdracht B

Nu ga je het gesprek echt voeren. Begroet elkaar en stel je aan elkaar voor. Vertel over jezelf, je familie, school, vrijetijdsbesteding en de thema's die je zelf hebt bedacht. Stel je vragen aan je partner en beantwoord zijn/haar vragen. Vul het schema op de achterkant in. Het gaat erom dat je een leuk gesprek voert, je hoeft niet per se elk onderwerp bij langs te gaan als je nog niet uitgepraat bent over een eerder onderwerp.

## Opdracht C

Maak een kort verslag van de telecollaboration-sessie. Vertel hierin wat je er van hebt geleerd. Ging het goed, vond je het leuk? Beschrijf je partner kort m.b.v. het ingevulde schema. Wat zijn de opmerkelijkste dingen die je partner je heeft verteld? Zijn er grote verschillen tussen zijn en jouw leven? Beantwoord deze vragen in minstens 250 woorden.

# Tarea 1 – ¡Encantado!



## Introducción

¡Hola! Esto es la primera tarea de telecolaboración. Durante la primera sesión telecolaborativa vas a hablar **en español** con un alumno holandés de tu edad. Con esta persona vas a colaborar también las próximas tres veces. El objetivo de esta tarea es que os conozcáis y que te familiarices con el programa GoogleHangouts.

## Tarea A

Prepara preguntas para hacer a tu pareja holandés. La primera conversación va ser en español. El objetivo es que os conozcáis así que pregunta toda clase de cosas. Puedes hablar, por ejemplo, de los siguientes temas:

- Nombre
- Edad
- Domicilio
- Familia
- La escuela
- La vida en Holanda/Groningen
- Deporte/animal/comida/música favorito/a
- Ocio/aficiones
- Trabajo (de tu pareja y de sus padres)
- Planes para el futuro

Piensa también en otros temas. Haz al menos 20 preguntas y piensa también en lo que tú responderías. ¿Tenéis mucho en común?

Consejo: Puede ser que tu pareja holandés no entiende todo directamente, piensa en cómo explicarás palabras difíciles.

## Tarea B

Ahora vas a mantener la conversación. Saluda y preséntate. Habla de ti, tu familia, la escuela, lo que haces en tu tiempo libre y los temas de los que te interesa hablar. Haz tus preguntas a tu pareja y responde a sus preguntas. Rellena la tabla con sus datos. Lo importante es que tengáis una conversación divertida, no tienes que tratar un tema nuevo si no habéis acabado el tema anterior.

## Tarea C

Escribe un informe corto sobre la sesión de telecolaboración. Cuenta lo que has aprendido. ¿Todo salió bien? ¿Te gustó? Describe a tu pareja brevemente con la ayuda de la tabla rellena. ¿Cuáles son las cosas más sorprendentes que tu pareja te ha contado? ¿Hay grandes diferencias entre su vida y la tuya? Responde a estas preguntas en al menos 250 palabras.

**Worksheet**

Nombre + apellidos	
Edad	
Domicilio	
Hermanos (nombre, edad)	
Nombre de su escuela	
Deporte/deportista favorito,a	
Aficiones	
Comida favorita	
Música favorita	
Animal favorito	
Trabajo de su padre/madre	
Planes para el futuro (estudio/trabajo)	
Ventajas de vivir en Groningen/La Garriga	
Desventajas de vivir en Groningen/La Garriga	



# TILA Task Specification

Topic: Jip en Janneke/ Yaco y Mila



Project Number: 531052-LLP-1-2012-1-NL-KA2-KA2MP Agreement number - 2012 - 40001 / 001 – 001

The TILA project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

## TILA TASK SPECIFICATION

Title of TILA task	Jip en Janneke/ Yaco y Mila
Partner team (schools and teachers)	<ol style="list-style-type: none"> <li>Michelle Faber (Gomarus College, Netherlands) Age 15/16, Level A2/B1</li> <li>María José Martínez (Escola Sant Lluís Gonçaga, Spain) Age 15/16, Level A2/B1</li> </ol>
Thematic description	During this task, students compare two stories. One is in Dutch, the other one is the Spanish translation of it. The task focuses on the cultural marks in the texts.
Target language(s)	English
CEF level	A2/B1
Learning objectives (linguistic, communicative, and intercultural) See the CEF and ICC “can do” statements	<p>Intercultural learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Think about one’s own cultural marks (in this case Sinterklaas/Reyes Magos and pannekoeken/tortitas).</li> <li>- Learning about the cultural marks of the partner.</li> <li>- Discover similarities and differences between these cultural marks.</li> <li>- Develop openness to other cultures.</li> </ul> <p>Communicative learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Start the communication and keep it flowing.</li> <li>- Explain how the Dutch/Spanish celebrate Sinterklaas/Reyes Magos.</li> <li>- Explain what pannekoeken/tortitas are.</li> <li>- Asking questions to your partner about the topic.</li> <li>- Express yourself in such a way that others can understand you.</li> </ul> <p>Linguistic learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Make comparisons in English.</li> <li>- Means of expression for talking about holidays and food.</li> </ul> <p>ICT learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiarisation with the videochat programme GoogleHangouts.</li> </ul>
Description of blended learning approach	<p>Preparatory activity at home:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- The Dutch students read the Dutch and the Spanish story.</li> <li>- The Spanish students read the Spanish story.</li> <li>- Both groups think about the cultural marks in the text and think about how to explain them.</li> </ul> <p>Synchronous videoconferencing in GoogleHangouts:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Students see each other through GoogleHangouts. They compare the two stories and think about why the</li> </ul>

	<p>translator made the choice to translate <i>Sinterklaas</i> as <i>Reyes Magos</i> and <i>pannekoeken</i> as <i>tortitas</i>. Doing this, the students explain to each other what these cultural marks are. They use the worksheet as a guideline for the conversation.</p> <p>Follow-up activity:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Students present to their class what they have learned from this task. They talk about which cultural differences and similarities they have found and about the choices of the translator to make the translations we see in the text about <i>Reyes Magos</i>.</li> </ul>
Task outcome(s) (products produced by students)	Oral performance: conversation in GoogleHangouts. Presentation
Technical specifications (tools that will be used)	GoogleHangouts (in the Google Chrome browser) Microphones Headphones Webcams

### Preparatory Phase

Description of subtask(s)	The Dutch students read the Dutch and Spanish story. The Spanish students read the Spanish story. Both groups think about the cultural marks in the text and think about how to explain them.
Duration (approx.)	30 minutes.
Learning objective(s)	<p>Communicative learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- To be able to explain what Sinterklaas/Reyes Magos is.</li> <li>- To be able to explain what pannekoeken/tortitas are.</li> </ul> <p>Linguistic learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Make comparisons in English.</li> <li>- Ask questions about the topic.</li> </ul>
Environment and tools (classroom, homework, forum etc.)	<p>Environment: home.</p> <p>Tools: the texts about Jip en Janneke/ Yaco y Mila.</p>
Form of interaction (pair work, small groups, teacher centred)	Individual work.
Expected outcome(s)	Familiarity with the required means of expression.

### Main Phase

Description of subtask(s)	Students talk with each other about the two stories. The Dutch students tell the Spanish students that the words <i>Sinterklaas</i> and <i>pannekoeken</i> are not translated literally. The Dutch and Spanish students explain to each other what the cultural marks are and then try to find out why the translator made these choices. As a guideline, students use a worksheet.
Duration (approx.)	30 minutes.
Learning objective(s)	<p>Intercultural learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Think about one's own cultural marks (in this case Sinterklaas/Reyes Magos and pannekoeken/tortitas).</li> <li>- Learning about the cultural marks of the partner.</li> <li>- Discover similarities and differences between these cultural marks.</li> <li>- Develop openness to other cultures.</li> </ul> <p>Communicative learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Start the communication and keep it flowing.</li> <li>- Explain how the Dutch/Spanish celebrate Sinterklaas/Reyes Magos.</li> <li>- Explain what pannekoeken/tortitas are.</li> <li>- Asking questions to your partner about the topic.</li> <li>- Express yourself in such a way that others can understand you.</li> </ul> <p>Linguistic learning objective:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Practice the means of expression for talking about holidays and food.</li> <li>- Practice to ask questions about this topic.</li> <li>- Practice to make comparisons.</li> </ul> <p>ICT learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiarisation with the videochat programme GoogleHangouts.</li> <li>- 'Netiquette' for web communication.</li> </ul>
Environment and tools: synchronous (e.g. OpenSim, BigBlueButton) or asynchronous (e.g. forum)	<p>Environment: classroom</p> <p>Tools:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- GoogleHangouts (in the Google Chrome browser)</li> <li>- Microphones</li> <li>- Headphones</li> <li>- Webcams</li> <li>- Worksheet</li> </ul>
Form and organisation of telecollaborative interaction: Number and size of telecollaboration groups; other participant roles	Students work in pairs. The pairs consist of one Dutch student and one Spanish student. They meet in GoogleHangouts. The target language is English.

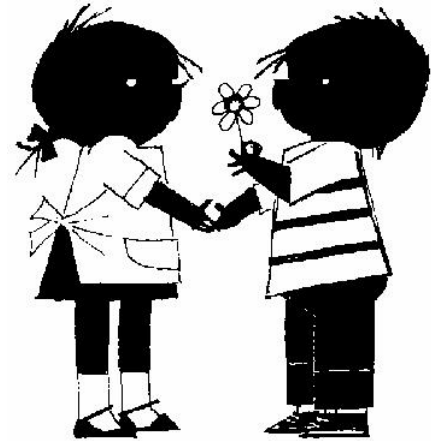
Expected outcome(s)	Oral performance. Every couple has a conversation from about 30 minutes. Students learn about the cultural marks in the texts and know why the translator of the text made the choices as seen in the Spanish text.
---------------------	---

### Post Phase

Description of post task	Students present to their class what they have learned from this task. They talk about which cultural differences and similarities they have found and about the choices of the translator to make the translations we see in the text about <i>Reyes Magos</i> .
Duration (approx.)	25 minutes.
Learning objective(s)	<p>Communicative learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Present the results of the online meeting.</li> <li>- Give explanation of the information gathered.</li> </ul> <p>Linguistic learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Use appropriate means of expression to talk about holidays and food.</li> </ul>
Environment and tools (classroom, homework etc.)	Optional: PowerPoint presentation.
Form of interaction (pair work, small groups, teacher centred)	Students give oral presentations in front of the class individually.
Expected outcome(s)	<p>Oral presentation.</p> <p>Comparison of the holidays and the food the students have talked about.</p>



## Tarea 2 – Jip en Janneke/ Yaco y Mila



### Inleiding

Je krijgt twee verhaaltjes. De eerste is in het Nederlands: *De dag na Sinterklaas*. De tweede is in het Spaans en heet *El día después de Reyes*. Het tweede verhaaltje is een Spaanse vertaling van het Nederlandse verhaaltje.

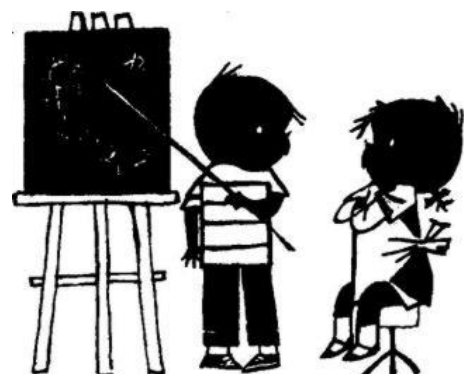
**Opdracht A:** Lees beide verhaaltjes goed door. Je zult zien dat het Spaanse verhaaltje niet precies hetzelfde is als het Nederlandse verhaaltje. Sommige woorden zijn anders vertaald. Deze zijn onderstreept. Denk na over waarom er bepaalde aanpassingen zijn gemaakt en bereid voor hoe je de Nederlandse begrippen uitlegt aan je Spaanse partner.

**Opdracht B:** Je Spaanse partner heeft ook *El día después de Reyes* gelezen. Bespreek de onderstreepte woorden. Vertel aan je partner over de Nederlandse begrippen (Sinterklaas, pannekoeken). Jouw partner zal de Spaanse begrippen toelichten (Reyes Magos, tortitas). Zoek de overeenkomsten en verschillen tussen deze begrippen. Vind samen uit waarom juist déze aanpassingen zijn gemaakt.

Ook namen zijn aangepast (Poppejans-Marimuñeca, Jip-Yaco, Janneke-Mila). Bedenk ook waarom dit is gedaan. Kunnen jullie ook uitvinden waarom juist déze namen zijn gekozen?

Voor de bespreking van *Sinterklaas* en *pannekoeken* maak je gebruik van het formulier op de achterkant, vul deze tijdens of vlak na de sessie zo volledig mogelijk in.

**Opdracht C:** Na het gesprek met je Spaanse partner zet je op een rij wat je hebt geleerd van de vorige opdrachten. Over welke woorden/begrippen heb je gepraat? Welke culturele overeenkomsten en verschillen ben je tegengekomen? In welke gebieden (feesten, eten, etc.)? Maak hier een korte presentatie van die zo'n vijf minuten duurt. Leg ook uit waarom juist déze aanpassingen zijn gemaakt



**Worksheet****1. Sinterklaas**

Spaanse vertaling: \_\_\_\_\_

Uitleg van het Spaanse begrip door partner: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Hoe zien de Reyes Magos er uit? \_\_\_\_\_

Wanneer wordt het gevierd: \_\_\_\_\_

Hoe wordt het gevierd: \_\_\_\_\_

Wat eet men in Spanje tijdens dit feest? \_\_\_\_\_

Geef/krijg je cadeautjes? Hoe? Met familie/vrienden? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Overeenkomsten tussen Sinterklaas en *Reyes Magos*: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Verschillen tussen Sinterklaas en *Reyes Magos*: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Waarom is voor de vertaling van Sinterklaas het feest *Reyes Magos* gekozen? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2. Pannekoeken**

Spaanse vertaling: \_\_\_\_\_

Uitleg van het Spaanse begrip door partner: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Hoe wordt het gegeten? (ontbijt/lunch/diner, beleg, etc.) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Wat zijn de overeenkomsten tussen pannenkoeken en *tortitas*? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Wat zijn de verschillen tussen pannenkoeken en *tortitas*? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Waarom is voor de vertaling van 'pannekoeken' voor het woord *tortitas* gekozen? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Tarea 2 – Jip en Janneke/ Yaco y Mila



### Introducción

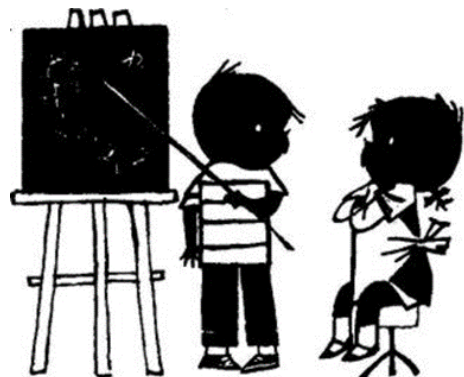
Recibes un cuento: *El día después de reyes*. Este es una traducción de un cuento holandés: *De dag na Sinterklaas*.

**Tarea A:** Lea muy bien el cuento. Los ‘marcadores culturales’, es decir, las cosas típicas españolas, están subrayados. Prepara cómo explicarás estas cosas a tu pareja holandesa.

**Tarea B:** Tu pareja holandesa también ha leído *El día después de reyes*. Además, ha leído el cuento en holandés. Discute las palabras subrayadas. Cuenta a tu pareja sobre los conceptos españoles (Reyes Magos, tortitas). Tu pareja explicará los conceptos holandeses (Sinterklaas, pannenkoeken). Busca las semejanzas y las diferencias entre los conceptos. Averigua con tu pareja porqué se han adaptado estos conceptos.

Los nombres están adaptados también (Poppejans-Marimuñeca, Jip-Yaco, Janneke-Mila). Piensa en las razones porqué se han hecho esto. ¿Podéis averiguar también porqué se eligió justo estos nombres? Para la discusión de *Reyes Magos* y *tortitas* usas el formulario del respaldo. Rellénalo lo más completo posible durante o justo después de la sesión.

**Tarea C:** Después de la conversación con tu pareja holandesa vas a poner en fila lo que has aprendido de las tareas anteriores. ¿Qué diferencias culturales has encontrado? En cuáles áreas (fiestas, comida, etc.)? Haz una presentación corta de cinco minutos de esta información. Explica también porqué se han adaptado estos conceptos.



## Worksheet

### 1. Reyes Magos

Traducción holandesa: \_\_\_\_\_

Explicación de mi pareja de este concepto: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué aspecto físico tiene Sinterklaas? \_\_\_\_\_

¿Cuándo se celebra esta fiesta? \_\_\_\_\_

¿Cómo se celebra esta fiesta? \_\_\_\_\_

¿Qué se come durante esta fiesta? \_\_\_\_\_

¿Se dan/reciben regalos durante esta fiesta? ¿Cómo? \_\_\_\_\_

Semejanzas entre Reyes Magos y Sinterklaas: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Diferencias entre Reyes Magos y Sinterklaas: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Porqué se ha elegido *Reyes Magos* como traducción de *Sinterklaas*? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 2. Tortitas

Traducción holandesa: \_\_\_\_\_

Explicación de mi pareja de este concepto: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cómo se come *pannekoeken* en Holanda? (desayuno/almuerzo/cena, qué se pone en *pannekoeken*?) \_\_\_\_\_

Semejanzas entre *pannekoeken* y *tortitas*: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Diferencias entre *pannekoeken* y *tortitas*: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Porqué se ha elegido *tortitas* como la traducción de *pannekoeken*? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Para el profesor

Conceptos adaptados:

Holandés	Español	Estrategia
Sinterklaas	Reyes/ Rey Mago	adaptación
pannekoeken	tortitas	aproximación
Jip	Yaco	adaptación
Janneke	Mila	adaptación
Poppejans	Marimuñeca	aproximación

La frase *Je hebt je schoen nog staan* se ha traducido literalmente como *Todavía tienes puesto el zapato (al lado de la chimenea)*. En Holanda, es una costumbre que los niños ponen un zapato al lado de la chimenea mientras que cantan canciones para Sinterklaas. Sinterklaas viene entonces por la noche y pone un regalito en el zapato. Que yo sepa, esta costumbre no existe en España, ¿verdad? Este puede ser un punto interesante también que pueden discutir los alumnos (tal como la frase *Je moet mee in de zak! / ¡Te voy a tener que llevar en el saco!*). Los alumnos españoles van, primeramente, a pensar en los marcadores culturales en el texto. Los alumnos holandeses buscan diferencias entre los dos textos. Las diferencias se encuentran en el esquema presentado arriba. Antes de la tarea B (la conversación) el profesor hace un inventario de lo que han encontrado los alumnos. Si no han encontrado las palabras del esquema, el profesor les indica estas palabras. Dáles también las pautas presentadas abajo.

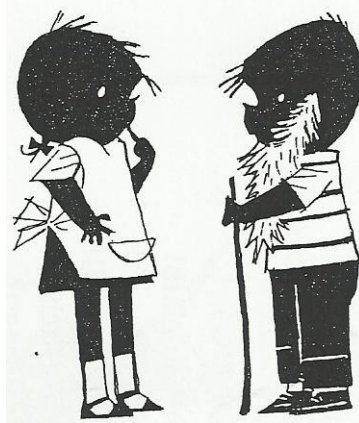
### Pautas para la conversación

Las palabras que se han traducido diferentemente:

- Pannekoeken – tortitas (¿Cuál es la diferencia?)
- Sinterklaas – Reyes Magos (¿Véis semejanzas? ¿Qué aspecto tienen? ¿Cuándo se celebran las fiestas? ¿Qué hacen? ¿Qué hacen los niños? ¿Qué hace la familia? ¿Qué se come?)

Antes de que los alumnos ejecuten la tarea B, asegúrate de que han encontrado las diferencias (holandeses) o los marcadores culturales (españoles).

# De dag na Sinterklaas



Die Jip, lacht Janneke. Ha, ha, die Jip!

Wat is er dan? vraagt Jip.

Je hebt je schoen nog staan, zegt Janneke. Bij de kachel. Ik zie hem staan. En Sinterklaas is allang weg.

Jip krijgt een kleur. Hij is er zo aan gewend zijn schoen te zetten. Hij kan het niet meer laten.

Vandaag is Sint er nog, zegt hij. Wie weet, wat hij nog brengt.

Ja Sinterklaas, zegt Janneke.

Heb je je bord leeggegeten? vraagt de kleine Sinterklaas.

Ja, zegt Janneke. Maar jij hebt zelf je bord niet leeggegeten.

Wel waar, zegt Sinterklaas.

Niet waar, zegt Janneke. Ik heb het zelf gezien. Sinterklaas eet zijn bord niet leeg. Haha.

Je bent een brutale meid, zegt Sinterklaas. Je moet mee in de zak. Hatsjie! Hatsjie!

Nou, zegt Jips moeder, heb je nog niet genoeg gekregen, Jip? Laat je trein eens zien aan Janneke.

Het is een hele mooie trein. Een trein met vier wagens en met echte raampjes.

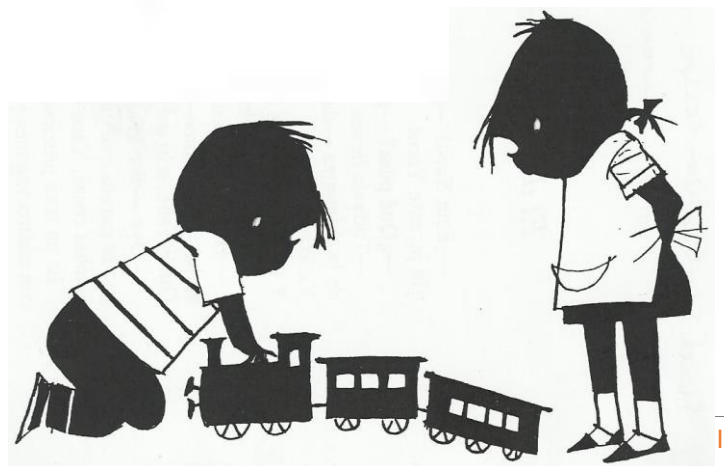
Janneke heeft een poppebad gekregen en een fornuisje. Het poppebad heeft ze meegebracht. Maar het fornuisje is thuis.

Kom je een keer pannenkoeken eten, Jip? Ik kan echte pannekoeken bakken op het fornuis.

Pas op, zegt Jip. Ik ben Jip niet, ik ben Sinterklaas. Hij gaat de kamer uit en als hij terugkomt, heeft hij een lange baard. Zo meisje, zegt hij. Ben je zoet geweest?

Is Sinterklaas verkouden? Nee, maar die baard kriebelt zo erg. Die baard kriebelt in het kleine neusje van Sinterklaas. Hij doet de baard af en ineens is het weer Jip.

En dan gaan ze spelen met de trein. En als Poppejans lang genoeg in de trein heeft gezeten, mag ze in het bad.



## *El día después de Reyes*

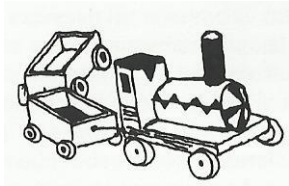
--¡Este Yaco! --se ríe Mila--.  
¡Ja ja, este Yaco!  
--¿Qué pasa? --pregunta Yaco.  
--Todavía tienes puesto el zapato al lado  
de la chimenea --dice Mila--.  
Ya lo he visto.  
Y los Reyes Magos se han marchado ya.  
Yaco se pone colorado.  
--Hoy todavía están los Reyes Magos  
en la ciudad --dice--.  
Quién sabe, a lo mejor todavía traen algo.  
--Oye --dice la madre de Yaco--,  
¿no te parece que ya te han regalado  
muchas cosas, Yaco? Enséñale tu tren a Mila.  
Es un tren precioso. Un tren  
con cuatro vagones y ventanitas de verdad.

A Mila le regalaron un baño para la muñeca  
y una cocinita. Ha traído el baño.  
Pero la cocinita se quedó en casa.  
--¿Vendrás un día a comer tortitas, Yaco?  
Puedo hacer tortitas de verdad en mi cocina.  
--Cuidado --dice Yaco--. No soy Yaco,  
Soy un Rey Mago.  
Sale de la habitación,  
y cuando vuelve tiene una barba larga.  
--Bueno, niña --dice--.  
¿Te has portado bien este año?  
--Sí, Rey Mago --asegura Mila.  
--Terminas siempre lo que hay en tu plato?  
--pregunta el pequeño Rey Mago.  
--Sí --dice Mila--.  
Pero tú no lo terminas siempre.  
--¡Cómo que no! --dice el Rey Mago.  
--No --dice Mila--.  
Lo he visto yo misma.  
¡El Rey Mago no se termina su plato!  
--Eres una niña impertinente --dice

el Rey Mago--. Te voy a tener que llevar  
conmigo en el saco. ¡Atchis! ¡Atchis!

¿Habrá cogido frío el Rey Mago?  
No, es la barba que le hace cosquillas.  
La barba le hace cosquillas en la nariz  
del Rey Mago. Se quita la barba,  
y de repente es Yaco otra vez.

Entonces se ponen a jugar con el tren.  
Y cuando Marimuñeca lleva un buen rato  
ya en el tren, la dejan a ir bañarse.







# TILA Task Specification

Topic: The perfect feast



Project Number: 531052-LLP-1-2012-1-NL-KA2-KA2MP Agreement number - 2012 - 40001 / 001 – 001

The TILA project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

# TILA TASK SPECIFICATION

Title of TILA task	The perfect feast
Partner team (schools and teachers)	<ol style="list-style-type: none"> <li>Michelle Faber (Gomarus College, Netherlands) Age 15/16, Level A2/B1</li> <li>María José Martínez (Escola Sant Lluís Gonçaga, Spain) Age 15/16, Level A2/B1</li> </ol>
Thematic description	
Target language(s)	English
CEF level	A2/B1
Learning objectives (linguistic, communicative, and intercultural) See the CEF and ICC “can do” statements	<p>Intercultural learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Think about one’s own way of celebrating easter.</li> <li>- Learning about how the Spanish/Dutch partner celebrates Easter.</li> <li>- Discover similarities and differences in the way you and you partner celebrate Easter.</li> <li>- Value and understand the customs of your partner.</li> <li>- Develop openness to other customs.</li> </ul> <p>Communicative learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Start the communication and keep it flowing.</li> <li>- Express opinions and talk about what you like and do not like.</li> <li>- Express yourself in such a way that others can understand you.</li> <li>- Explain how you celebrate Easter.</li> </ul> <p>Linguistic learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Means of expression for talking about and asking for customs around Easter.</li> </ul> <p>ICT learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiarisation with the videochat programme GoogleHangouts.</li> <li>- ‘Netiquette’ for web communication.</li> </ul>
Description of blended learning approach	<p>Preparatory activity:</p> <p>Students work in class in small groups (4 persons) to exchange information and to gain inspiration about what to tell about Easter.</p> <p>Synchronous session in GoogleHangouts:</p> <p>Dutch and Spanish students meet in GoogleHangouts through a videocall. They talk about how they celebrate Easter. They tell about their customs (e.g. what they do, what they eat) and compare their ways of celebrating it. After that, the students choose the things they like most of every culture and design</p>

	<p>their own ‘perfect Easter’, which includes elements of both cultures.</p> <p>Follow-up activity:</p> <p>Students present their designs to each other in class. They use a PowerPoint presentation.</p>
Task outcome(s) (products produced by students)	<p>Oral performance: conversation in GoogleHangouts.</p> <p>Presentation of the “Easter design”</p>
Technical specifications (tools that will be used)	<p>GoogleHangouts (in the Google Chrome browser)</p> <p>Microphones</p> <p>Headphones</p> <p>Webcams</p>

### Preparatory Phase

Description of subtask(s)	Students work in class in small groups (4 persons) to exchange information and to gain inspiration about what to tell about Easter. They make notes (in English) about what they want to tell their partners.
Duration (approx.)	20 minutes.
Learning objective(s)	<p>Communicative learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- To be able to tell about your own customs around Easter.</li> <li>- To be able to ask questions to you partner about the ways of celebrating Easter.</li> </ul>
Environment and tools (classroom, homework, forum etc.)	Classroom.
Form of interaction (pair work, small groups, teacher centred)	Small groups (4 persons).
Expected outcome(s)	<p>Familiarity with the topic.</p> <p>Familiarity with the required ways of expression.</p>

### Main Phase

Description of subtask(s)	Dutch and Spanish students meet in GoogleHangouts through a videocall. They talk about how they celebrate Easter. They tell about their customs (e.g. what they do, what they eat) and compare their ways of celebrating it. To guide the conversation, students fill in a worksheet. After that, the students choose the things they like most of every culture and design their own
---------------------------	---

	'perfect Easter', which includes elements of both cultures. The design is presented in the second worksheet.
Duration (approx.)	30 minutes.
Learning objective(s)	<p>Intercultural learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Think about one's own way of celebrating easter.</li> <li>- Learning about how the Spanish/Dutch partner celebrates Easter.</li> <li>- Discover similarities and differences in the way you and you partner celebrate Easter.</li> <li>- Value and understand the customs of your partner.</li> <li>- Develop openness to other customs.</li> </ul> <p>Communicative learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Practice to tell about your own customs around Easter.</li> <li>- To express opinions, likes and dislikes.</li> <li>- To discuss the filling-in of the joint design.</li> </ul> <p>Linguistic learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Practice the means of expression for talking about Easter.</li> </ul> <p>ICT learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiarisation with the videochat programme GoogleHangouts.</li> <li>- 'Netiquette' for web communication.</li> </ul>
Environment and tools: synchronous (e.g. OpenSim, BigBlueButton) or asynchronous (e.g. forum)	<p>Environment: classroom</p> <p>Tools:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- GoogleHangouts (in the Google Chrome browser)</li> <li>- Microphones</li> <li>- Headphones</li> <li>- Webcams</li> <li>- Worksheets</li> </ul>
Form and organisation of telecollaborative interaction: Number and size of telecollaboration groups; other participant roles	Students work in pairs. The pairs consist of one Dutch student and one Spanish student. They meet in GoogleHangouts. The target language is English.
Expected outcome(s)	<p>Oral performance.</p> <p>Completed worksheets.</p>

### Post Phase

Description of post task	Students present their designs to each other in class. They use a PowerPoint presentation.
Duration (approx.)	25 minutes.

Learning objective(s)	Communicative learning objectives: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Present the results of the online meeting: the design of their 'perfect Easter'.</li> <li>- Give explanation about the design: why did we make these choices?</li> <li>-</li> </ul>
Environment and tools (classroom, homework etc.)	Environment: classroom. Tools: PowerPoint presentation
Form of interaction (pair work, small groups, teacher centred)	Students give oral presentations in front of the class individually.
Expected outcome(s)	Oral presentation of the design of the perfect Easter of the couple.

## Task 3 – The perfect feast



### Introduction

During the last activity you and your partner talked about *Reyes Magos* and Sinterklaas. Spain has holidays that are not celebrated in Holland, and Holland has holidays that are unknown in Spain. But besides these differences, there are also festivals which are celebrated in both countries. Every country (and even every region) has its own customs and traditions around the holidays. For this activity you will talk and think about Easter. This activity will be in English.

**Exercise A:** Think about your own customs and traditions around Easter that belong to your country/region/family, etc. How is it celebrated in church? On which days are you off? What do you eat? What do you do those days? What is the idea behind these customs, why do you do it that way? Fill in the table on the back (for your country). Also think about questions you would like to ask to your partner.

**Exercise B:** Your partner has also thought about his/her customs around Easter. Ask him questions and also tell what you wrote down. Now you can fill in the other part of the table. Which are the most important similarities and differences? Tell each other which customs (yours or your partners') you consider most interesting and nice and highlight these in your table. After that, you and your partner will compose your 'perfect Easter', in which you include the nicest and most interesting elements of both cultures. Make a description of the day(s) or week (*Semana Santa*) containing a list of what you will do, what you will eat, etc. Also note which traditions are Spanish and Dutch (or maybe one of both cultures) and explain why you made these choices. Use the 'Our perfect Easter' table to present your ideas.

**Exercise C:** Present exercise B to your class and use a PowerPoint presentation for it. You could show, for example, what you will eat. The presentation will take about five minutes.



	Holland	Spain
<b>Days off</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Which days are you off?</li> <li>- Why?</li> <li>- What do you do those days? (see also: activities)</li> </ul>		
<b>Food</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- What?</li> <li>- When?</li> <li>- With whom?</li> <li>- Why this?/Thoughts behind it</li> </ul>		
<b>Activities</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- At school</li> <li>- With my family</li> <li>- With friends</li> <li>- In church</li> <li>- In my town</li> </ul>		

## Our perfect Easter

	Elements	Explanation (why did you add this to your perfect Easter?)
<p>Days off</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Which days are you off?</li> <li>- What do you do these days? (see also: activities)</li> </ul>		
<p>Food</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- What do you eat?</li> <li>- At which occasions?</li> <li>- With whom?</li> </ul>		
<p>Activities</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- What will you do at school/ home/ with friends/ in church/ in your town?</li> <li>- When will you do this?</li> </ul>		



## Para el profesor

### Objetivo:

Esta actividad tiene como objetivo que los alumnos piensen en su propia cultura y en la cultura de otros. Tienen que mirar positivamente a la otra cultura, ¿qué es lo que yo me gusta de esta? Aprenden a apreciar y entender la cultura del otro porque también se habla sobre las ideas detrás de las costumbres y tradiciones. Antes de empezar la tarea B, inventaria en lo que han pensado los alumnos. Después, dáles las pautas presentadas abajo.



### **Pautas para la conversación**

Temas de que se puede hablar (en cuanto a la fiesta de Pascua) son:

- La Semana Santa (procesiones);
- El *brunch* (el desayuno que sirve de almuerzo/desayunar tarde, ¿se lo hace en España?);
- Días libres (en Holanda tenemos días libres en viernes santo y además tenemos dos días de Pascua (domingo y lunes);
- Comida (huevos, chocolate, *matzes* (pan ácimo);
- Lo que se hace (ir a la iglesia, visitar a la familia, comer con la familia, nada especial, ...?);
- Costumbres católicos?



# TILA Task Specification

Topic: Fuet and rookworst



Lifelong  
Learning  
Programme

Project Number: 531052-LLP-1-2012-1-NL-KA2-KA2MP Agreement number - 2012 - 40001 / 001 – 001

The TILA project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

# TILA TASK SPECIFICATION

Title of TILA task	<i>Fuet</i> and Rookworst
Partner team (schools and teachers)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Michelle Faber (Gomarus College, Netherlands) Age 15/15, Level: A2/B1</li> <li>María José Martínez (Escola Sant Lluís Gonçaga, Spain) Age 15/16, Level A2/B1</li> </ul>
Thematic description	<p>Students talk about the sausages <i>fuet</i> and <i>rookworst</i>. <i>Fuet</i> is a typical Catalan sausage, <i>rookworst</i> is a typical Dutch sausage. First they will watch commercials about these sausages. Later, they tell each other about the commercial of their country. What do you see here and what is 'typical' of your country? Then, students compare the two commercials. What stands out? What are the most important similarities and differences? They treat at least the following topics: family composition, the role of the women/mother (in the household), and weather (why is this kind of weather shown?). At last, they talk about stereotypes. Are the presented stereotypes correct? They tell their partners about their own family/household. What is <i>fuet/rookworst</i>? Do I like it? When do we eat it?</p>
Target language(s)	English
CEF level	A2/B1
Learning objectives (linguistic, communicative, and intercultural) See the CEF and ICC "can do" statements	<p>Intercultural learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Thinking about one's own customs and learn about customs of the other.</li> <li>- Comparing the family composition, the role of the women/mother and the weather in both commercials.</li> <li>- Thinking about stereotypes. Are the presented stereotypes correct? Why are these shown?</li> <li>- Learning about <i>fuet</i> or <i>rookworst</i>. When do you eat it?</li> </ul> <p>Linguistic learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Start a conversation and keep it flowing.</li> <li>- Making comparisons in English.</li> <li>- Talking about your family composition, the role of the mother and about weather.</li> </ul> <p>ICT learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Watching a video on YouTube.</li> <li>- Familiarisation with the videochat programme GoogleHangouts.</li> </ul>

Description of blended learning approach	<p>Preparatory activity at home:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Watching these two commercials on YouTube: Fuet: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Hub5GnER0GM">https://www.youtube.com/watch?v=Hub5GnER0GM</a> Rookworst: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZHq-8MSnb44">https://www.youtube.com/watch?v=ZHq-8MSnb44</a></li> </ul> <p>Reading and preparing the second task; searching vocabulary they might need.</p> <p>Synchronous videochat session in GoogleHangouts</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Spanish and Dutch students meet each other in GoogleHangouts. They talk in couples about the above-mentioned subjects.</li> </ul> <p>Follow-up activity:</p> <p>After talking about the commercials and the stereotypes, students can choose between two follow-up activities:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Make a new commercial for the sausage of your own country without the stereotypes that are not correct. Make a new realistic one.</li> <li>- Make a new commercial for the sausage of your partner's country based on the information he/she gave you (when do you eat it, how is his/her home situation, ect.).</li> </ul>
Task outcome(s) (products produced by students)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A list with words/sentences students can use during the videochat session.</li> <li>- The conversation on GoogleHangouts.</li> <li>- A commercial made by the students.</li> </ul>
Technical specifications (tools that will be used)	<p>GoogleHangouts (in the Google Chrome browser)</p> <p>Microphones</p> <p>Headphones</p> <p>Webcams</p>

### Preparatory Phase

Description of subtask(s)	<p>Students watch two commercials:</p> <p>Fuet: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Hub5GnER0GM">https://www.youtube.com/watch?v=Hub5GnER0GM</a> Rookworst: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZHq-8MSnb44">https://www.youtube.com/watch?v=ZHq-8MSnb44</a></p> <p>Also, they read and prepare the main task. They read the task and search vocabulary they might need.</p>
Duration (approx.)	20 minutes.

Learning objective(s)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Getting to know some stereotypes about the Netherlands and Spain.</li> <li>- Being able to value and compare the commercials.</li> <li>- Being able to talk about these stereotypes and thinking critically about them (family composition, the role of the mother, the weather, etc.).</li> </ul>
Environment and tools (classroom, homework, forum etc.)	<p>Environment: at home</p> <p>Tools: Internet (YouTube), dictionary</p>
Form of interaction (pair work, small groups, teacher centred)	Independently
Expected outcome(s)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A list with sentences/words students might need during the conversation.</li> <li>- Knowledge about the content of the commercials.</li> </ul>

### Main Phase

Description of subtask(s)	<p>Students meet their partner at GoogleHangouts. First, they describe alternately to their partners what you see in the commercial from their own country. What is 'typical' Spanish/Dutch? Why is this so typical?</p> <p>Then, students compare the commercials. What stands out? What are the most important similarities and differences? Students treat at least the next topics: family composition, the role of the women/mother (in the household), and weather (and why is this kind of weather shown?).</p> <p>At last, the students talk about the presented stereotypes. Are they correct? They tell their partner about their own family/household. Also they explain what <i>fuet/rookworst</i> is. Do they like it? When do they eat it?</p> <p>During the conversation, the students use a handout to structure the organisation.</p>
Duration (approx.)	30 minutes
Learning objective(s)	<p>Intercultural learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Thinking about one's own customs and learn about customs of the other.</li> <li>- Comparing the family composition, the role of the women/mother and the weather in both commercials.</li> <li>- Thinking about stereotypes. Are the presented stereotypes correct? Why are these shown?</li> <li>- Learning about <i>fuet</i> or <i>rookworst</i>. When do you eat it?</li> </ul> <p>Linguistic learning objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Start a conversation and keep it flowing.</li> <li>- Making comparisons in English.</li> </ul>

ANEXO 9

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Talking about your family composition, the role of the mother and about weather.</li> </ul>
Environment and tools: synchronous (e.g. OpenSim, BigBlueButton) or asynchronous (e.g. forum)	<p>The synchronic videochat environment GoogleHangouts.</p> <p>Microphones</p> <p>Headphones</p> <p>Webcams</p>
Form and organisation of telecollaborative interaction: Number and size of telecollaboration groups; other participant roles	<p>Each Spanish student meets with a Dutch student in GoogleHangouts, students work in pairs. The task will be carried out in English.</p>
Expected outcome(s)	<p>Every couple has a conversation of about 30 minutes. Students learn about <i>fuet/rookworst</i> and learn to think critically about stereotypes. They are able to make comparisons in English and can talk about topics like family composition, the role of the mother/women and the weather.</p>

**Post Phase**

Description of post task	<p>After talking about the commercials and the stereotypes, students can choose between two follow-up activities:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Make a new commercial for the sausage of your own country without the stereotypes that are not correct. Make a new realistic one.</li> <li>- Make a new commercial for the sausage of your partner's country based on the information he/she gave you (when do you eat it, how is his/her home situation, ect.).</li> </ul>
Duration (approx.)	1,5/2 hours.
Learning objective(s)	Thinking critically about stereotypes and adapting the commercials to the real world, as presented by the partner.
Environment and tools (classroom, homework etc.)	<p>Environment: in class/at home</p> <p>Tools: videocamera, computer</p>
Form of interaction (pair work, small groups, teacher centred)	Small groups of about 4/5 persons.
Expected outcome(s)	A commercial about <i>fuet/rookworst</i> that reflects the real world, not only stereotypes, made by the students.

## Task 4 – *Fuet* and *Rookworst*



### Introduction

During this activity you and your partner will watch two commercials. The first one is a Spanish commercial for *fuet*. The second one is a Dutch commercial for *rookworst*. *Fuet* and *rookworst* are both sausages. You and your partner will compare these commercials and examine if the presented stereotypes are correct.

### Exercise A

Before you will talk to your partner, watch the two commercials presented here:

Fuet: <https://www.youtube.com/watch?v=Hub5GnER0GM>

Rookworst: <https://www.youtube.com/watch?v=ZHq-8MSnb44>

Read and prepare exercise B; search vocabulary you might need.

### Exercise B

During this exercise you will talk, in English, by GoogleHangouts with your partner. Treat the following points:

- Describe alternately to your partner what you see in the commercial from your country and tell your partner what's 'typical' Spanish/Dutch (the stereotypes). Why is this so typical?
- Now you are going to compare the two commercials. What stands out? What are the most important similarities and differences? Make sure you treat at least the next topics: family composition, the role of the women/mother (in the household), and weather (why is this kind of weather shown?).
- Stereotypes. Are the presented stereotypes correct? Tell your partner about your own family/household. What is *fuet/rookworst*? Do you like it? When do you eat it?

Use the hand-out 'Guide – *Fuet* and *Rookworst*' during the conversation, this will help you to structure it.

### Exercise C

After you've talked about the commercials and the stereotypes in them you know more about stereotypes and your partner's culture. Now you've two options:

- Make a new commercial for the sausage of your own country without the stereotypes that are not correct. Make a new realistic one.
- Make a new commercial for the sausage of your partner's country based on the information he/she gave you (when do you eat it, how is his/her home situation, etc.).

## Guide – *Fuet* and *Rookworst*

1. Give a description to your partner of what you see in the commercial from your country.
2. Compare both commercials and fill in the table below (except for 'stereotypes').

	Fuet	Rookworst
Family composition		
Role of the women/mother		
Weather		
Stereotypes		

3. What are the most important differences? \_\_\_\_\_
4. What are the most important similarities? \_\_\_\_\_
5. Describe to your partner which stereotypes of your country you see and complete the table.
6. Discuss if the stereotypes are correct.
7. Tell about your own family/household. What is *fuet/rookworst*. Do you like it? When do you eat it?



# Optimizar tu red para Hangouts

Hangouts se adapta a las diversas formas de establecer una conexión de red entre un participante de tu red y los servidores de conferencia de Google.

Los métodos de conexión se realizan en este orden de preferencia:

1. Conexión UDP del participante a Google a través de los puertos 19302 a 19309
2. Conexión TCP del participante a Google a través de los puertos 19305 a 19309
3. Conexión TCP del participante a Google a través del puerto 80
4. Conexión TCP del participante a Google a través del puerto 443 (SSL)

La conexión ideal para que un usuario participe en una conversación es a través de UDP. Para que la conexión se realice correctamente, debes permitir las conexiones a tu red a través de los puertos UDP 19302 a 19309.

Como mínimo, tu red corporativa debe permitir el acceso a Internet en los puertos TCP 80 y 443 para que las conversaciones funcionen.

Además, te recomendamos que abras estos puertos adicionales en TCP para los clientes siguientes:

Puertos	Clientes
5222, 5223, 5224	Clientes XMPP
5228 y 5229	Teléfonos Android
5269	Federación XMPP

Consulta la documentación del proveedor de tu cortafuegos si necesitas información sobre cómo permitir el acceso a los puertos UDP y TCP.

## Notas

Todo el tráfico que reciba el cliente desde nuestros servidores de conferencia se origina desde el mismo puerto al que el cliente envía información y se vuelve a dirigir al puerto desde el que la envía.

El tráfico UDP se compone de paquetes STUN, RTP y RTCP, con cargas útiles de datos encriptados mediante SRTP.

No podemos proporcionar direcciones IP específicas para nuestros servidores de conferencia.

(Fuente: <https://support.google.com/a/answer/1279090?hl=es> )

