

LOS INTERCAMBIOS VIRTUALES: UN ESTUDIO DE CASO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ELE FINLANDESES

SERGIO RODRÍGUEZ FLORES*
Universidad de Jyväskylä (Finlandia)

RESUMEN: Los distintos formatos de intercambios virtuales (telecolaboración) pueden emplearse en la formación de profesores de lengua como práctica docente para iniciarlos en el mundo de la enseñanza y desarrollar así sus competencias profesionales. El presente artículo se centra en los fundamentos teóricos y metodológicos para su uso en la modalidad de *e-tandem*, destacando en ellos el papel principal de las TIC. A modo ilustrativo, se analiza un estudio de caso con futuros profesores de ELE finlandeses que realizaron un *e-tandem* con estudiantes chinos de nivel inicial. Los primeros precisan adquirir ciertas competencias pedagógicas a la vez que perfeccionan su dominio de la lengua. Los segundos, estudiantes principiantes de nivel A1-A2 (MCERL), se inician en el aprendizaje del español y necesitan de una práctica constante y real que refuerce sus habilidades orales. Los resultados muestran la opinión de los futuros profesores finlandeses y el nivel de desarrollo profesional que alcanzaron.

PALABRAS CLAVE: competencias profesionales, *e-tandem*, formación de profesores, intercambios virtuales, telecolaboración, TIC

VIRTUAL EXCHANGES: A CASE STUDY IN THE TRAINING OF FINNISH ELE TEACHERS

ABSTRACT: *The different formats of virtual exchanges (telecollaboration) could be used to train language teachers as a practice to initiate them in the world of teaching and in order to develop their professional skills. This article focuses on the theoretical and methodological foundations for its use in the e-tandem mode, highlighting in them the main role of ICT. A case study is analyzed here as an example where future Finnish SFL teachers carried out an e-tandem with Chinese beginner-level students. The former need to acquire certain pedagogical skills while perfecting their command of the language. The latter, beginner students of level A1-A2 (CEFR), are starting to learn Spanish and need constant and real practice that reinforces their oral skills. Results show the opinion of the future Finnish teachers and the level of professional development they achieved.*

KEYWORDS: *professional competencies, e-tandem, teacher training, virtual exchanges, telecollaboration, ICT*

* Para correspondencia, dirigirse a: Sergio Rodríguez (sergio.s.rodriguez-flores@jyu.fi)

1. INTRODUCCIÓN

La colaboración de estudiantes alejados geográficamente no es algo nuevo en el aula de lenguas extranjeras. Ya desde hace años, los tan recurrentes “amigos por correspondencia” –*Pen Pals*– (Burk, 1989) o las muestras de cartas en periódicos locales franceses, a las que quien quisiera podía responder libremente (Cummins y Sayers, 1995, pp. 4-5) comunicaban a estudiantes de todo el mundo. Más tarde, con la aparición de Internet en los años 90, se dio paso al uso del correo electrónico, con el que muchos docentes vieron la oportunidad de intercambiar contenido digitalmente. En todo caso, esas formas de colaboración se daban siempre empleando el lenguaje escrito. No será hasta bien entrado el siglo XXI cuando, con las mejoras de las conexiones, llegarán primero las llamadas de audio y poco después las conferencias de vídeo. Con ellas, llegarán también distintas herramientas para comunicar de forma oral y simultánea (Skype, Whatsapp, Zoom) y se abrirá la puerta a un nuevo mundo para incorporarlas a la enseñanza de lenguas extranjeras.

El periodo entre 1998 y 2006 representa el punto álgido en la producción de investigaciones y avances en el ámbito de los intercambios virtuales (O’Dowd, 2007, p. 6). Clave para ello será la aparición de revistas especializadas en el uso de las TIC en la enseñanza de lenguas, especialmente en el ámbito anglosajón –*Journal, Language Learning and Technology* y *ReCALL*– (O’Dowd, 2007, p. 6). En estas colecciones se plasmaban proyectos de intercambios cada vez más avanzados en lenguas extranjeras de dos (o más) grupos de estudiantes alejados geográficamente.

Las primeras prácticas se centraron en intercambios culturales entre estudiantes de diferentes nacionalidades. Buen ejemplo de este uso sería el trabajo en alemán de Regina Richter *Interkulturelles Lernen via Internet? –¿Aprendizaje intercultural a través de Internet?–* (Richter, 1998) u otros similares (Brammerts, 1995), (Belz y Müller-Hartmann, 2003). Poco a poco se fueron desvelando otras potencialidades de los intercambios virtuales para trabajar aspectos relevantes en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Es así como van surgiendo otros propósitos y formas en los intercambios virtuales.

2. LOS INTERCAMBIOS VIRTUALES: EL MODELO E-TANDEM

Antes de continuar, sería conveniente aclarar qué se entiende por intercambio virtual. Este se enmarca en el modelo *COIL* (Aprendizaje internacional colaborativo en línea), un enfoque pedagógico innovador que combina cuatro dimensiones: “un ejercicio colaborativo de profesores y estudiantes, un uso de la tecnología y de la interacción en línea, una dimensión internacional y una integración en el proceso de aprendizaje” (De Wit, 2013). Según Rubin, mediante el uso de herramientas TIC y una pedagogía en línea, el COIL promueve intercambios significativos entre estudiantes y profesores con otros alejados geográfica y culturalmente” (2015, p. 4).

Evolve, un proyecto financiado por la Unión Europea para promover este tipo de proyectos, aclara qué términos equivalen al concepto de intercambio virtual. A saber:

la “telecolaboración en el campo del aprendizaje de idiomas”, el “aprendizaje en la red global”, el “aprendizaje colaborativo internacional en línea” y “el intercambio intercultural en línea” (Evolve, 2021). Asimismo, los términos que no se consideran intercambios virtuales serían: los MOOCS, los cursos a distancia, los grupos en redes sociales, los programas no moderados, no sostenidos y no estructurados, la movilidad virtual entre instituciones a distancia y los programas en los que la interacción se da una única vez (Evolve, 2021).

De la diversidad de nombres presentada, se desprende la amplitud de estos proyectos que pueden implicar a prácticamente cualquier tipo de público –desde jóvenes estudiantes hasta adultos– y todas las disciplinas académicas –lenguas, ciencias, educación, etc. En todo caso, todo intercambio virtual está ligado a un programa educativo que hace que estudiantes de dos partes alejadas geográficamente –normalmente de culturas diferentes– entren en contacto, comuniquen e interaccionen para trabajar de forma conjunta en un proyecto o en una serie de actividades. Esta práctica se sustenta, también, en dos pilares importantes. De un lado, las diferentes herramientas TIC que, como ya se ha visto, posibilitan la experiencia. De otro, el apoyo del profesorado que crea, guía y le da seguimiento al trabajo de los estudiantes de ambas partes. A partir de estos principios elementales, tradicionalmente se han desarrollado tres modelos principales conocidos como *e-tandem*, *cultura* y *eTwinning* (O’Dowd, 2007, p. 13). Este trabajo se concentrará en los *e-tandem*.

Los *e-tandem* siguen la técnica de los tradicionales emparejamientos entre dos estudiantes en los que el primero es hablante nativo de la lengua que quiere aprender el otro y viceversa. Estos compartían un mismo objetivo y se enfrentaban al mismo reto de aprender una lengua extranjera. A este tipo de intercambio le avalan años y años de práctica en clases presenciales o cafés internacionales. En la actualidad, las nuevas tecnologías han facilitado considerablemente la tarea y permiten estar disponible de forma virtual, casi a cualquier hora del día en prácticamente cualquier parte del mundo. Según O’Rourke, las dos fortalezas en las que se basa el *e-tandem* son la dependencia recíproca entre estudiantes y su autonomía. La primera, porque cada estudiante alterna los roles de “experto” –como hablante de la lengua que domina– y “aprendiz” –como estudiante de la lengua que aprende. Estos dos roles se complementan perfectamente. La segunda, debido al grado de libertad que confiere, ya que permite que los estudiantes elijan prácticamente todos los aspectos, actividades, temas, etc. y, al mismo tiempo, se responsabilicen de su propia progresión lingüística (2007, p. 46).

Si desde el año 1988 hasta el 2006 fue cuando se produjeron más avances e investigaciones en el ámbito de los intercambios virtuales, desde el año 2000 hasta la actualidad es cuando más inversiones e innovaciones se han introducido. Con su creciente popularidad, aparecen proyectos que ayudan a financiarlo y a extenderlo. También surge la necesidad de formar al profesorado en el desarrollo de intercambios virtuales y se les apoya desde las instituciones europeas: *Evolve* (Evolve, 2021) o *Soliya* (Soliya, 2021). Este período será también el momento en el que se producirán más innovaciones y experimentos en el ámbito de los intercambios virtuales. Diversos

profesionales los emplearán con otros propósitos más específicos –desarrollo de las competencias gramaticales, retroalimentación entre compañeros, desarrollo de destrezas escritas, etc.– y, en consecuencia, se desbordarán los marcos disciplinares, ampliándose su uso a otras áreas educativas. Este sobrepaso se identifica claramente en *Telecollaboration and virtual Exchange across disciplines: in service of social inclusion and global citizenship* (Turula et al., 2019). También se consolidará como una práctica global, con ejemplos de uso en prácticamente todo el mundo: Estados Unidos y España (O’Dowd, 2003), (O’Dowd, 2005), Alemania y Estados Unidos (Belz y Müller-Hartmann, 2003), Japón y otros países (Carney, 2006), Rusia y Estados Unidos (Knysh et al., 2019), China y Alemania (Renners, 2019). Todos estos factores de reciente ocurrencia tendrán consecuencias y traerán nuevas problemáticas y cuestiones a debate. Algunas de ellas abordan temas como la pertinencia de los intercambios en disciplinas específicas, el rol del profesor, la secuenciación y la variedad de actividades, el uso de un determinado tipo de herramientas TIC, la corrección de errores o el empleo de la lengua materna de uno de los dos participantes. El presente artículo está dedicado al uso de intercambios virtuales para el desarrollo de las competencias docentes del profesor de ELE.

3. LAS COMPETENCIAS DEL PROFESOR DE ELE

Diferentes autores han clasificado tradicionalmente las competencias que el profesorado de lenguas debe adquirir en cuatro categorías o saberes (Alex, 1991), (Le Boterf, 1991), (Bunk, 1994), (Echeverría, 2002). La primera sería el “saber” en general, es decir los conocimientos teóricos de la lengua y la cultura que un profesional debe conocer. En segundo lugar, se encuentra el “saber hacer”, vinculado a asuntos más prácticos. Algunos ejemplos serían: cómo proceder en clase, actuar en situaciones específicas con los compañeros de trabajo y alumnos o la interculturalidad del contexto en el que el profesor se encuentra. En tercer lugar, vendría el “saber ser”, relacionado con las actitudes del propio futuro docente hacia la profesión y hacia las personas que giran en torno a todo ese mundo profesional. Por último, nos encontramos con el “saber aprender”, esencial para que el profesor adquiriera competencias que le permitan seguir formándose y actualizándose a lo largo de su trayectoria profesional, de forma autónoma o recurriendo a otros medios (Verdía, 2016, pp. 38-39).

En la actualidad, el concepto de competencias del profesorado, tal y como se conocía anteriormente, ha evolucionado. Así lo indica Verdía en su informe (2016). Este documento aporta las reflexiones de diferentes autores como Le Boterf (2000), (2008) y Perronoud (2001). Estos autores afirman que la combinación de recursos –saber, saber hacer, saber ser y saber aprender– no es suficiente. Según Le Boterf, “ser competente es cada vez más ser capaz de gestionar situaciones complejas e inestables” (Le Boterf, 2000, p. 53). Por lo tanto, “no es suficiente contar con los recursos, sino que es necesario utilizarlos adecuadamente en las situaciones concretas, es decir, aplicarlos con competencia en la práctica profesional concreta” (Verdía, 2016, p. 40).

En resumen, lo importante es la forma en la que el futuro profesor sabe actuar eficazmente con las diferentes competencias de las que dispone. Se intuye, entonces, la necesidad de prácticas docentes que formen a los futuros profesores de lengua y que tengan en cuenta este nuevo enfoque competencial. En este sentido, los intercambios virtuales pueden resultar muy provechosos para ellos, especialmente por su carácter práctico, pero también dada la alta necesidad de integración de muy diferentes competencias que se le requieren a los participantes.

Asimismo, gracias a la “Parrilla del perfil del profesor de idiomas” – En inglés *European Profiling Grid* (Mateva et al., 2011) y en adelante EPG–, podemos describir y evaluar el nivel de desarrollo profesional de los futuros profesores de idiomas en seis fases de desarrollo. Este documento se presenta en forma de tabla y lo creó la asociación EAQUALS. Contiene 13 categorías divididas en 4 grandes ámbitos que pueden observarse en la siguiente tabla:

COMPETENCIAS	SUBCOMPETENCIAS
Formación, titulación y experiencia	Dominio de la lengua
	Formación
	Evaluación de la práctica docente
	Experiencia docente
Competencias docentes clave	Metodología: conocimientos y habilidades
	Evaluación
	Planificación de clases y de cursos
	Gestión del aula e interacción
Competencias transversales	Competencia intercultural
	Conciencia lingüística
	Competencia digital
Profesionalismo	Comportamiento profesional
	Gestión administrativa

Tabla 1. *Competencias: EPG*
Fuente: *Mateva et al., 2013, p. 6.*

4. UN ESTUDIO DE CASO CON FUTUROS PROFESORES DE ELE FINLANDESES

Para determinar los beneficios que los intercambios virtuales podían aportar al futuro profesor de lenguas, se procedió a realizar un estudio de caso con diez estudiantes de ELE finlandeses del Departamento de Lenguas (Español) en la Universidad de Jyväskylä. Estos se preparaban para poder trabajar como profesores de lengua y actuaron como tutores en un *e-tandem* con otros diez estudiantes de español chinos de nivel inicial.

Para valorar la experiencia se realizó una entrevista a los participantes con el objetivo de obtener su opinión. Posteriormente, se prosiguió con un cuestionario anónimo que debía servir, primero, para triangular los datos obtenidos en la entrevista y, segundo, para relacionar las respuestas con la EPG. Esto permitió extraer conclusiones en cuanto al nivel de desarrollo competencial que el intercambio virtual proporcionó a estos futuros profesores de español.

4.1. Antecedentes al intercambio y justificación

El elemento principal para elegir una u otra actividad lo motivó fundamentalmente la observación docente del contexto y de las necesidades concretas que se repararon en el alumnado. En general, se pensó que el intercambio virtual podía contribuir a mejorar las necesidades observadas en el aula. Estas se relacionaban con los objetivos de la asignatura “Enseñanza de las destrezas orales en español”:

- Las habilidades orales en español necesitaban refuerzo, especialmente la expresión e interacción orales. Los estudiantes finlandeses en este grupo eran bastante tímidos y reservados. Les costaba participar en clase y expresarse en español.
- Algunos estudiantes no habían cursado nunca estudios pedagógicos, mientras que otros sí lo habían hecho en la especialidad de sus formaciones principales y otros incluso ya eran profesores con años de experiencia. Las necesidades en este sentido eran muy amplias y variadas.
- Los estudiantes conocían poco de la enseñanza de lenguas en otros países y estaban demasiado centrados en el contexto nacional finlandés. Incluso aquellos estudiantes que ya eran profesores requerían de oportunidades de internacionalización ya que el objetivo era formar profesores capaces de desenvolverse en cualquier contexto. Así pues, eran necesarias experiencias pedagógicas en las que se les presentasen retos, por ejemplo, estudiantes de una cultura e idioma materno diferentes a los que estaban acostumbrados.
- Se sabía poco del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas –en adelante MCERL–, y su empleo era muy reducido, quizás por encontrarse este interiorizado en los currículos de lengua estatales. Menos conocido era el Plan Curricular del Instituto Cervantes –en adelante PCIC–, como guía para planificar contenidos. Se consideró importante fortalecer los conocimientos y usos de estos recursos de ámbito internacional.
- El empleo de las tecnologías de la información y la comunicación –en adelante TIC– era también desigual. Por un lado, los estudiantes más jóvenes se sentían más cómodos con ellas, pero se observaba que las usaban principalmente para fines personales o de ocio y no pensaban tanto en su potencial pedagógico. Por el otro, los alumnos de una edad más avanzada –ya dentro del mundo laboral– conocían ciertas herramientas y las usaban en sus clases, pero solo se

atrevían con aquellas a las que estaban acostumbrados y costaba hacerles que experimentasen otras nuevas.

Del otro lado, se intentó buscar a estudiantes que tuvieran necesidades complementarias al grupo de alumnos finlandés. Este era el caso de los estudiantes chinos en la Universidad de Nottingham. Las necesidades en las que podía ayudar el intercambio virtual eran las siguientes:

- El grupo solía tener dificultades con la comprensión oral y encontraban esta destreza como un verdadero reto. Era necesario reforzarla.
- La expresión e interacción orales necesitaba apoyo porque en el programa no siempre había tiempo suficiente para su desarrollo.
- Los estudiantes chinos estaban acostumbrados a un método de enseñanza tradicional influenciado por el aprendizaje que recibían en la primaria y en la secundaria. Aunque esto está cambiando poco a poco, el grupo de alumnos todavía recurría mucho a la memorización y le daba mucha importancia a la gramática.
- Por la misma razón, costaba desarrollar la expresión e interacción orales, puesto que el alumno veía al profesor como el centro de la clase. Es decir, en general se pensaba que es más importante prestar atención a lo que dice el docente que dedicar tiempo a hablar en la lengua meta.
- Se requería que experimentasen un tipo de aprendizaje más autónomo.
- El alumnado en este grupo se mostraba reservado cuando debía intervenir en clase y temía quedar mal de cara al resto del grupo si cometía errores al hablar.
- Las oportunidades para encontrar hispanohablantes con los que practicar las destrezas orales son todavía muy reducidas en el país asiático. Los estudiantes pedían situaciones reales de aprendizaje.
- En general, a los alumnos chinos les motiva bastante conocer a personas extranjeras y suelen demandar aprender con ellas. Sienten que pueden formarse culturalmente y, al mismo tiempo, se sienten orgullosos de proyectar su propia cultura a través de la lengua meta.

En resumen, las necesidades de ambos grupos eran diversas y amplias. No obstante, estos compartían características y encajaban porque una parte podía complementar lo que la otra requería. Este hecho constituye el factor principal que justificó el modelo *e-tandem*, pues este se basa en la dependencia recíproca entre los estudiantes y pone en valor su autonomía. Por tanto, se consideró que era el más adecuado para trabajar con alumnos tan heterogéneos dentro de su grupo y que tenían necesidades diferentes. Se pensó que de esta manera, en parejas, resultaba más fácil concentrarse en los propios objetivos de forma independiente. Asimismo, el reducido número de estudiantes –10 de cada grupo– hacía posible emparejarlos para trabajar a una escala más personal. Esto permitió al profesorado gestionar el intercambio con mayor libertad y flexibilidad

para que los estudiantes organizaran el tiempo y las actividades como prefiriesen, siempre dentro de unas directrices comunes a todos los participantes.

4.2. Fundamentos metodológicos: fases del intercambio

Para simplificar los fundamentos metodológicos necesarios para el desarrollo de este intercambio virtual, estos se han dividido en diferentes fases:

La primera sería la fase preintercambio que conlleva la preparación y la reflexión sobre las herramientas a emplear. Para empezar, el profesor confeccionó una serie de clases en las que se trataron diferentes asuntos relacionados con la enseñanza de las destrezas orales. El objetivo era que los alumnos llegaran mínimamente preparados al intercambio virtual para que pudieran después ayudar a los estudiantes tutorizados. Todo esto se presentó mediante ejercicios teórico-prácticos, tanto en el aula como fuera de ella. El papel del docente en esta fase fue especialmente versátil. Primero, alentó al estudiante a que reflexionase, debatiese e interactuase en español sobre los temas tratados. Segundo, cuestionó y criticó constructivamente sus tareas para que meditase y justificase la toma de decisiones en sus actividades. Igualmente, guio, aconsejó y proporcionó retroalimentación que pudiera serle útil cuando llegara el momento del intercambio. La siguiente tabla resume el programa de contenidos y actividades:

	Tema	Actividades
Sesiones de 3 horas	El MCERL y las destrezas orales.	Presentación y debate sobre el MCERL y los niveles. Muestra de cada nivel y discusión (vídeos).
	Creación de actividades para desarrollar las destrezas orales.	Observación y crítica de actividades. Selección de materiales. El Plan Curricular Cervantes.
	Creación de actividades para desarrollar las destrezas orales.	Creación de una actividad para nivel A1-A2 que integre las dos destrezas orales y que emplee el Plan Curricular Cervantes.
	Creación de actividades para desarrollar las destrezas orales.	Presentación y crítica de las actividades creadas.
	Las nuevas tecnologías.	Aplicación de nuevas tecnologías para mejorar la actividad creada. Presentación y valoración de otras herramientas TIC.
	La evaluación y la retroalimentación.	Creación de una rúbrica de evaluación y consejos para dar <i>feedback</i> al estudiante.

Tabla 2. *Sesiones preintercambio con los profesores-tutores*
Elaboración propia.

En cuanto a las herramientas para el intercambio virtual, es importante reflexionar adecuadamente sobre cuáles se emplearán para poner en contacto a ambas partes y cómo se utilizarán de forma clara y eficaz. La comunicación es uno de los elementos más importantes del intercambio virtual ya que se depende de ella en todo momento y permite que las dos realidades alejadas geográficamente entren en contacto y colaboren. Esto sería imposible sin el papel de las TIC. La siguiente tabla resume las diferentes herramientas de comunicación que se emplearon en esta fase:

Comunicación entre...	Herramienta	Tipo de comunicación	Uso
El profesor con todos los estudiantes	Padlet	Escrita No simultánea	Presentación y seguimiento de todo el programa
	Correo electrónico	Escrita No simultánea	Contacto inicial con los estudiantes y resolución de dudas
	Wechat	Oral / Escrita Simultánea / No simultánea	Contacto con los estudiantes y resolución de dudas
	Moodle (solo con los estudiantes finlandeses)	Escrita No simultánea	Consulta del programa y resolución de dudas
Todos los estudiantes	Flipgrid	Oral No simultánea	Actividad inicial de presentación
Cada pareja de estudiantes	Wechat	Oral Simultánea	Desarrollo de todas las actividades del intercambio virtual

Tabla 3. *Herramientas de comunicación en el intercambio virtual*
Elaboración propia.

Una vez elegidas las herramientas que conectarán a los estudiantes, se entra en la fase de ejecución y secuenciación de las tareas del intercambio. El diseño de estas debe secuenciarse adecuadamente en un calendario acordado entre las dos partes para, de forma progresiva, cumplir con los objetivos del intercambio. La siguiente tabla sintetiza las siete semanas de este intercambio con sus respectivas sesiones de trabajo.

Semana	Trabajo
2-8 marzo	Presentación de todo el grupo, primer contacto entre las parejas y resolución de aspectos organizativos.
9-15 marzo	Desarrollo de la actividad 1
16-22 marzo	Retroalimentación de la actividad 1
23-29 marzo	Desarrollo de la actividad 2
30-5 abril	Retroalimentación de la actividad 2
6-12 abril	Tarea final
13-19 abril	Retroalimentación de la tarea final, valoración global de la experiencia y despedida

TABLA 4. *Calendario de secuenciación de actividades del intercambio*
Elaboración propia.

Para apoyar este calendario y para que todos los participantes fueran conscientes de lo que se esperaba de ellos semana tras semana, se creó una página de Padlet. Esta sirvió como página oficial del intercambio y como punto de encuentro y de seguimiento de todas las instrucciones comunes a ambas partes.

El intercambio virtual se constituyó en siete semanas divididas en sesiones de una hora de trabajo mínimo a la semana. Es decir, para dotar al proyecto de mayor flexibilidad, cada pareja debía acordar el espacio de tiempo semanal que mejor les conviniese. Podían ampliar el tiempo a más de una hora semanal si así lo deseaban. La primera semana se dedicó a una actividad de presentación grupal con vídeos en Flipgrid. Las siguientes semanas alternaron sesiones de clase y de retroalimentación. En estas últimas, los estudiantes discutían y valoraban el desempeño del profesor-estudiante. Las últimas semanas se dedicaron a una tarea final (presentación oral) que resumió lo aprendido durante todo el intercambio y que sirvió al tutor para obtener una primera experiencia de evaluación real de un estudiante a través de una rúbrica propia.

Todas las actividades estaban relacionadas con el tema que los estudiantes chinos estaban trabajando en ese momento en sus clases de español. Así, los estudiantes asiáticos podían reforzar los contenidos estudiados en el curso. Esto también delimitó el marco de trabajo del estudiante finlandés, para que trabajase con unos temas específicos que, en este caso, eran los necesarios e importantes para su alumno. Además, los futuros profesores tuvieron la oportunidad de observar un ejemplo real de currículo de nivel A1. Como en un entorno de trabajo real, tuvieron que adaptarse a ese currículo ya preestablecido.

En la última de las fases, la postintercambio, los tutores debían reflexionar y valorar la experiencia. Para la evaluación, debían presentar un documento con todas las actividades creadas, la rúbrica diseñada –y su aplicación– y un vídeo en el que reflexionasen sobre los aspectos pedagógicos aprendidos, así como una valoración del intercambio. El objetivo era doble. De un lado, demostrar que se habían adquirido unas capacidades pedagógicas elementales en la enseñanza del ELE y que se habían

aplicado los conocimientos teórico-prácticos trabajados durante la fase preintercambio. De otro, aprender a reflexionar sobre la propia práctica docente, de forma que se valorasen las acciones llevadas a cabo, se reconocieran los aciertos y errores cometidos y se propusieran soluciones para mejorar en el futuro.

Finalmente, como guía y apoyo para que el estudiante realizase las tareas correctamente, convenía que dispusiese de toda la información relativa a la evaluación de la asignatura de forma anticipada. Así, incluso antes de empezar, podía planificar adecuadamente su trabajo y era consciente en todo momento de los objetivos de aprendizaje que se esperaba que adquiriera. En este caso, se sugiere su presentación en forma de rúbrica que incluya todos los criterios evaluables. Además, sería adecuado acompañarlo de comentarios individualizados con los aspectos positivos y negativos de cada trabajo. A modo de ejemplo, se presenta la rúbrica que se empleó:

Documento con las actividades realizadas (50%)	5	4	3	2	1	0
Cumplimiento de las instrucciones dadas durante el intercambio. (5%)						
Adecuación de las actividades al tema y nivel. (10%)						
Secuenciación y presentación de las actividades. (10%)						
Empleo de materiales, recursos y herramientas TIC. (15%)						
Rúbrica de evaluación, criterios y <i>feedback</i> . (10%)						
NOTA: ____						
Vídeo de reflexión del intercambio virtual (50%)	5	4	3	2	1	0
Organización de la información – ej. introducción, conclusión, etc. (5%)						
Capacidad de reflexión sobre las acciones pedagógicas y relación con el contenido teórico-práctico aprendido en clase (15%)						
Ejemplificación de errores y aciertos concretos (10%)						
Propuestas de mejora de cara al futuro (10%)						
Expresión oral en español – ej. fluidez, coherencia, corrección y alcance lexical. (10%)						
NOTA: ____						
NOTA FINAL: ____						

Tabla 5. *Rúbrica de evaluación: tutores*

Elaboración propia.

4.3. Resultados del estudio de caso

Los resultados obtenidos a través de la entrevista reflejan la opinión de los participantes finlandeses que actuaron como profesores-tutores. Después, estos se triangularon gracias a un cuestionario anónimo para determinar si el intercambio virtual podría constituir una buena práctica docente para que los futuros profesores adquieran las competencias clave necesarias en la formación de un profesor de ELE. Para ello, se pusieron en relación las subcompetencias de la EPG– (Mateva et al., 2013, p. 6) con el intercambio virtual y se emplearon esas subcompetencias como afirmaciones en el cuestionario.

4.4. Resultados de la entrevista:

1. En general, ¿cuál es tu opinión sobre el intercambio? ¿Cómo valorarías esta experiencia?

Experiencia: didáctica, nueva, educativa, innovadora, útil, diferente, valiosa, interesante, divertida, desafiante, laboriosa, retadora, enriquecedora, auténtica.

2. Uno de los objetivos de la asignatura era mejorar el nivel de español oral de los estudiantes. ¿Te parece que el intercambio te ha permitido mejorarlo? ¿Por qué?

En general les ha beneficiado discutir en español, preparar las clases en esta lengua y les ha forzado a revisar los aspectos básicos del nivel inicial que debían enseñar a sus estudiantes.

3. ¿Crees que el intercambio te ha permitido poner en práctica los contenidos teóricos que aprendimos en clase? ¿Crees que vas a poder aplicar lo que has aprendido en tus futuras clases? ¿Por qué? ¿Te atreverías a hacer un intercambio virtual con tus alumnos?

El intercambio ha sido una buena manera de aprender a:

- Aplicar la teoría a la práctica en una situación real (MCERL, PCIC, etc.).
- Elegir y usar herramientas TIC para las clases.
- Evaluar y dar *feedback*.
- Enfrentarse a una situación de enseñanza retadora (culturas diferentes).
- Encontrar situaciones de aprendizaje “auténticas” y conectar con hispanohablantes fuera del aula.

Algunos estudiantes ya han empezado a poner en marcha proyectos similares.

4. ¿Has aprendido algo más a través de este intercambio? ¿Algún aspecto cultural, por ejemplo?

Interculturalidad:

- Aprendizaje de la cultura del profesor (Finlandia) y/o del alumno (China) de forma indirecta (conversaciones, ejemplos, etc).

- Aprendizaje de las culturas del mundo hispanohablante de forma directa (actividades y tareas del intercambio).

Aprender a:

- Reflexionar sobre la práctica docente.
- Adaptarse a situaciones diferentes y a “pensar fuera de la caja”.
- Buscar y usar herramientas por sí mismo (autonomía).
- Usar las TIC en la enseñanza.
- Dar *feedback*.
- Planificar una clase.
- Crear su propio intercambio virtual.
- Identificar las dificultades que tiene un hablante de otra lengua materna distinta a la propia.

5. En este intercambio has enseñado a un estudiante chino. ¿Has notado alguna diferencia en su enseñanza-aprendizaje de lenguas? ¿Crees que le has ayudado?

Han identificado dificultades para enseñar a los estudiantes chinos:

- La pronunciación de fonemas.
- El vocabulario básico (falta de transparencia, necesidad de tiempo para adquirir nuevo léxico).
- La expresión e interacción oral (timidez, necesidad de tiempo para reflexionar).
- La comprensión oral (sensación de que se habla muy rápido).
- La comprensión de conceptos culturales alejados (tapas, toros, legumbres).

Los estudiantes finlandeses consideran que han ayudado a:

- Practicar y adquirir nuevo vocabulario.
- Pronunciar fonemas.
- Enfrentarse a una conversación elemental, pero “auténtica”.
- Afrontar el aprendizaje del español de forma relajada y lúdica.
- Variar las actividades de aprendizaje.
- Automotivarse y obtener seguridad al hablar en español.
- Entender aspectos culturales de los países hispanohablantes.
- Proporcionar una repetición de forma oral.
- Descubrir nuevos materiales y herramientas para aprender español.

6. ¿Cómo te has sentido con tu alumno? ¿Habéis tenido algún problema cultural o de comunicación? ¿Cómo fue la primera vez que hablasteis?

Los tutores finlandeses describen a sus estudiantes chinos como: bueno/a, energético/a, ideal, educado/a, alegre, motivado/a, activo/a, participativo/a, presente, simpático/a, tímido/a, nervioso/a, incómodo/a, distante y silencioso/a.

Algunas dificultades:

- El estudiante responde algo incierto solo para satisfacer al profesor o quedar bien.
- El estudiante chino trata al profesor de forma extremadamente formal, mientras que el tutor finlandés lo trata demasiado informalmente.
- El tutor finlandés pide deberes para realizar una clase inversa, pero el estudiante chino no prepara nada porque para él/ella lo importante es lo que ocurre en clase.
- El estudiante chino no sabe o no quiere dar *feedback* porque no es habitual criticar el trabajo de los profesores.

7. El intercambio se ha organizado en 7 semanas, con 2 temas principales relacionados con el libro de texto *Diverso 1* (hábitat y comida), 2 sesiones de *feedback* y una tarea final. ¿Qué piensas de esta organización?

- La extensión del intercambio, el número de sesiones y la carga de trabajo se valoran como adecuados.
- Las sesiones de *feedback* son las mejor valoradas y se observan como muy útiles.
- Los temas se ven como positivos, fáciles, universales y útiles por estar relacionados con el programa de los estudiantes chinos.
- La tarea final destaca por su forma de resumir poniendo en práctica lo aprendido en el intercambio.

8. Para el intercambio hemos usado Wechat, Flipgrid y Padlet. ¿Qué te parecen estas herramientas? ¿Te han funcionado bien? ¿Qué otras nuevas tecnologías has usado? ¿Crees que has aprendido / mejorado tu uso de las nuevas tecnologías?

Aspectos que han aprendido sobre las TIC:

- Aplicarlas en otros contextos, no solamente en el ELE.
- Escoger entre la gran oferta existente.
- Buscar y seleccionar las TIC adecuadas para cada objetivo de enseñanza.
- Actuar y desenvolverse de forma autónoma con las TIC –autoaprendizaje.
- Mantener una actitud relajada y buscar soluciones alternativas frente a potenciales problemas técnicos.

- Probar nuevas herramientas diferentes a las que ya se conocen.
- Salir de la rutina o de la “zona de confort”.

Wechat: dificultades para registrarse desde el extranjero y problemas de usabilidad.

Flipgrid: útil, funcional y divertido (vídeos cortos que responden a otros vídeos).

Padlet: interactivo y práctico para organizar y seguir la información.

Otras TIC elegidas por los estudiantes: Puppets Pals, Gacha Life, Nearpod, Duolingo, Canva, Cram, Aggie.io, Youtube, Kahoot, Quizlet, whiteboard.fi, flashcards y diferentes páginas webs con información auténtica –por ejemplo, de restaurantes.

9. De todas las actividades que has creado, ¿cuál crees que te ha funcionado mejor? ¿Cuál peor?

Mejores: las que contienen elementos de autenticidad, utilidad, practicidad, interactividad o gamificación:

- Reaccionar a partir de un texto leído.
- Interactuar simultáneamente con el profesor a través de una pizarra digital.
- Dibujar mientras se escucha un audio.
- Trabajar juntamente con el profesor en Quizlet.
- Jugar a adivinar algo haciendo preguntas.
- Practicar lo aprendido libremente y de forma oral con el profesor.
- Hacer una presentación de un lugar real y en directo, por ejemplo, la casa o la habitación.
- Visitar una página web auténtica, discutir sobre ella y negociar algún aspecto de ella con el profesor.
- Practicar de forma oral sobre un tema que el estudiante considera difícil o que necesita refuerzo.

Peores: las que no han funcionado:

- Por problemas técnicos.
- Por tener que adaptarlas demasiado al formato del intercambio y perder así su originalidad.
- Por la falta de diversión o interés del estudiante chino.
- Porque el estudiante chino no sabía o no podía usar la herramienta TIC.
- Porque el nivel de la actividad no era adecuado para el nivel inicial.
- Porque la actividad no se adaptaba al objetivo –hablar y escuchar.

- Por contener demasiados elementos nuevos para el alumno.

10. ¿Cambiarías algo en este intercambio?

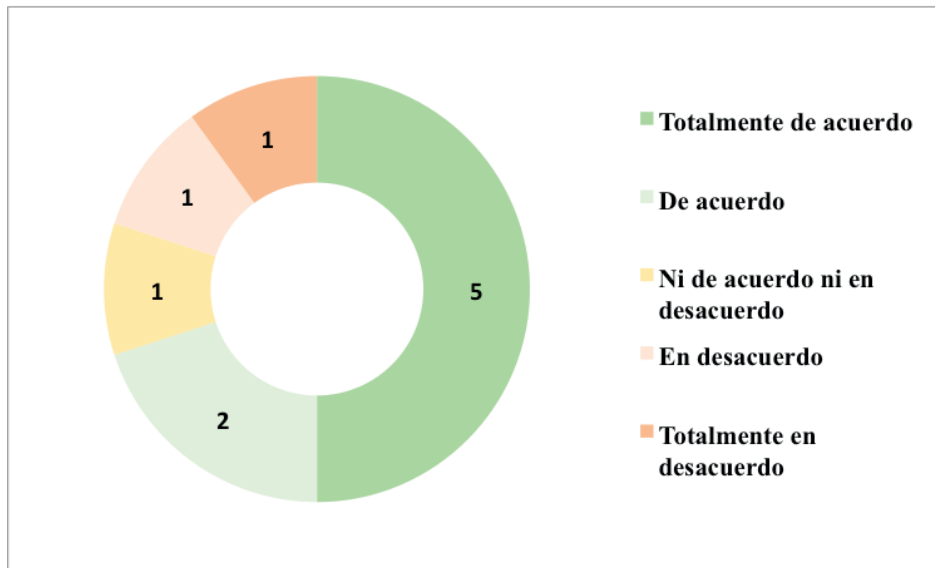
Sugerencias:

- Permitir la utilización de otras herramientas de comunicación que no sean Wechat.
- Cambiar a un miembro del *e-tandem* y ponerlo con otra pareja si la comunicación no acaba de funcionar.
- Aumentar el número de sesiones o semanas del intercambio.
- Ampliar el intercambio a dos, o más, estudiantes, incluso de diferentes países.
- Desarrollar una sesión de discusión con todos los profesores para compartir experiencias.
- Incrementar el tiempo preintercambio dedicado a descubrir nuevas tecnologías.
- Acortar las sesiones de *feedback*.
- Enseñar a un estudiante del mismo nivel.

4.5. Resultados del cuestionario

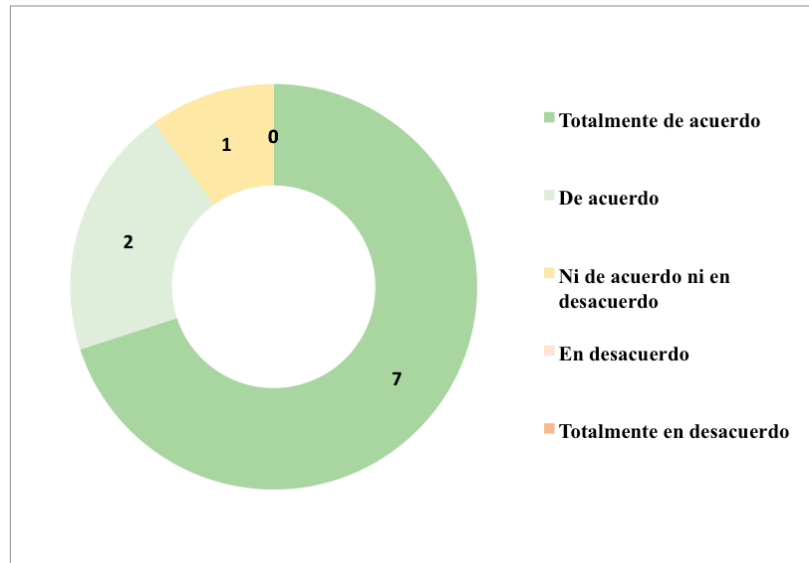
1. Formación, titulación y experiencia: dominio de la lengua

El curso “enseñanza de las destrezas orales” y el “intercambio virtual” me han ayudado a mejorar mi dominio de la lengua española (especialmente hablar y escuchar).



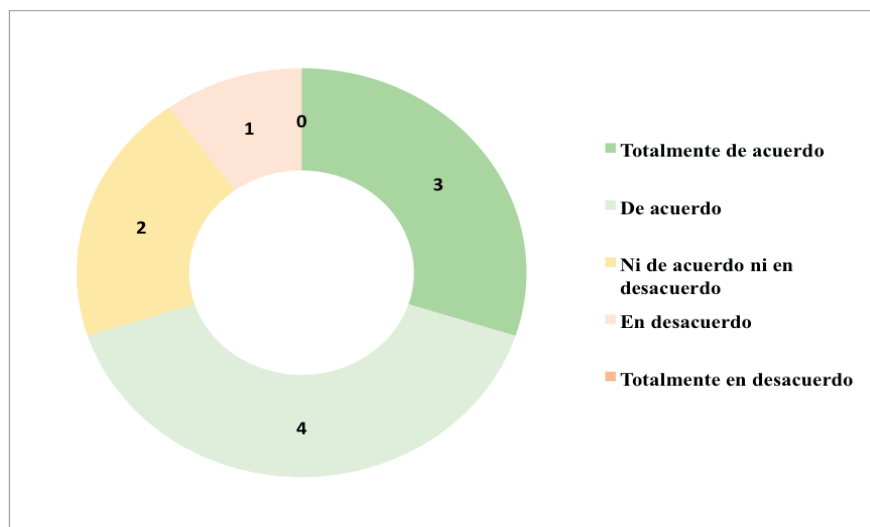
2. Formación, titulación y experiencia: formación

El curso de “enseñanza de las destrezas orales” y el “intercambio virtual” me han ayudado a mejorar mi formación (teórico-práctica) como profesor de español.



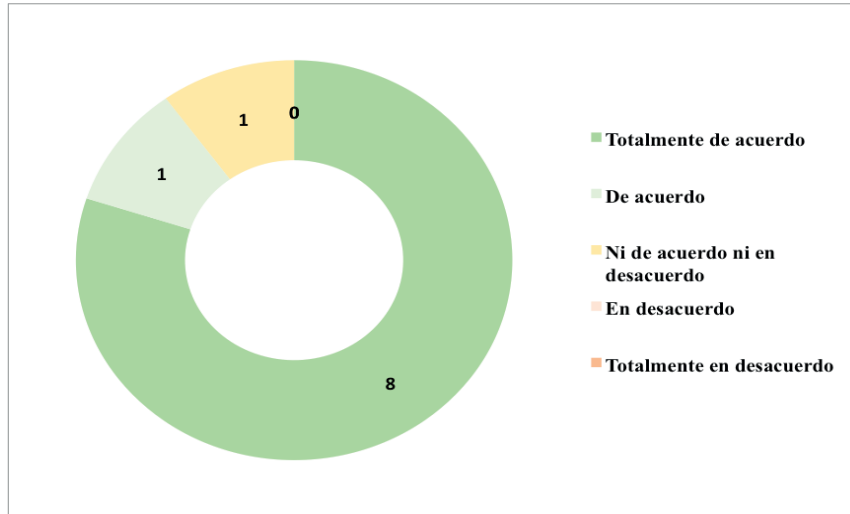
3. Formación, titulación y experiencia: evaluación de la práctica docente

El curso de “enseñanza de las destrezas orales” y el “intercambio virtual” me han ayudado a que el profesor, mis compañeros o mis estudiantes evalúen mi práctica docente.



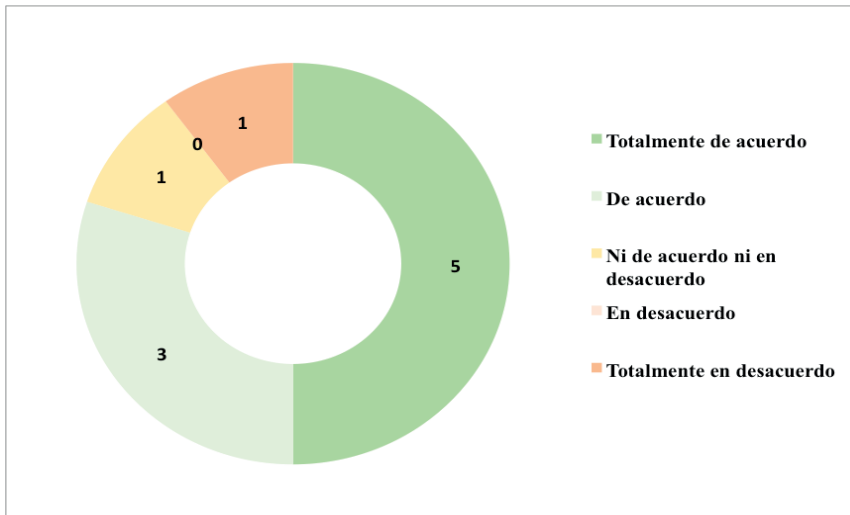
4. Formación, titulación y experiencia: experiencia docente

El curso de “enseñanza de las destrezas orales” y el “intercambio virtual” me han ayudado a mejorar mi experiencia (práctica) docente.



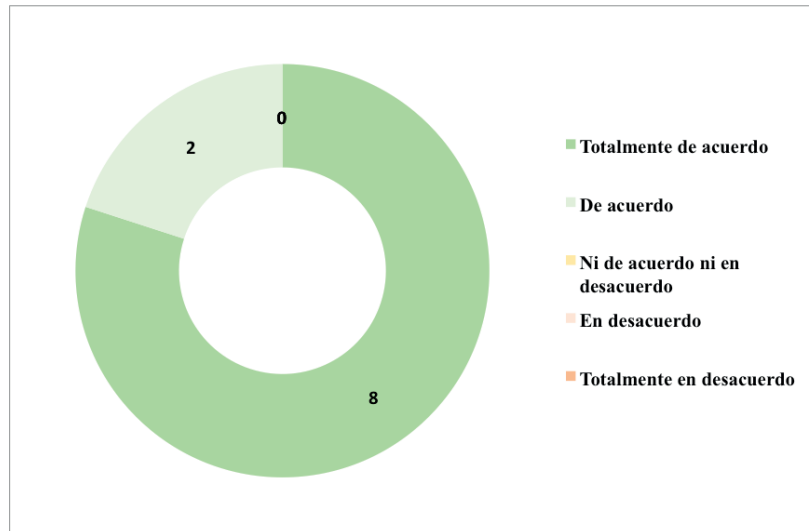
5. Competencias docentes clave: metodología, conocimientos y habilidades

El curso de “enseñanza de las destrezas orales” y el “intercambio virtual” me han ayudado a mejorar mi metodología, conocimientos y habilidades de enseñanza-aprendizaje del español. Por ejemplo: técnicas, estilos, enfoques y métodos de aprendizaje.



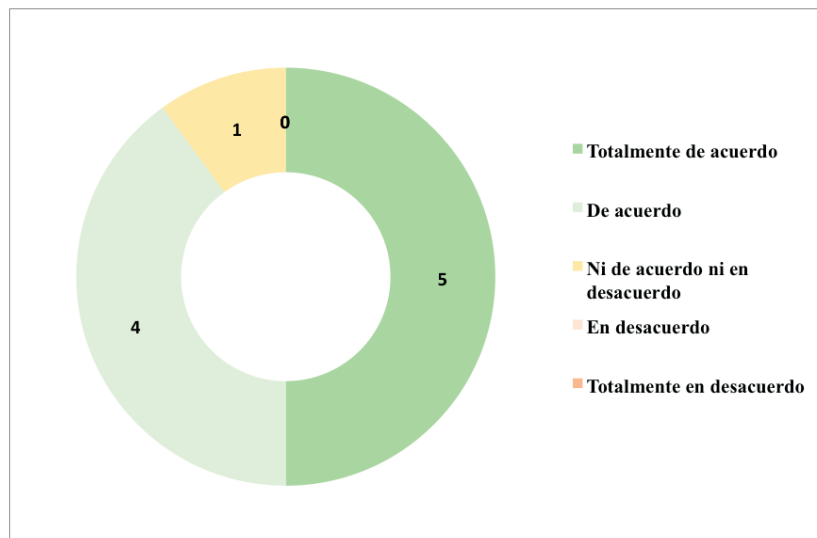
6. Competencias docentes clave: evaluación

El curso de “enseñanza de las destrezas orales” y el “intercambio virtual” me han ayudado a saber evaluar una actividad en español. Por ejemplo: sistemas de corrección, MCERL, rúbricas de evaluación.



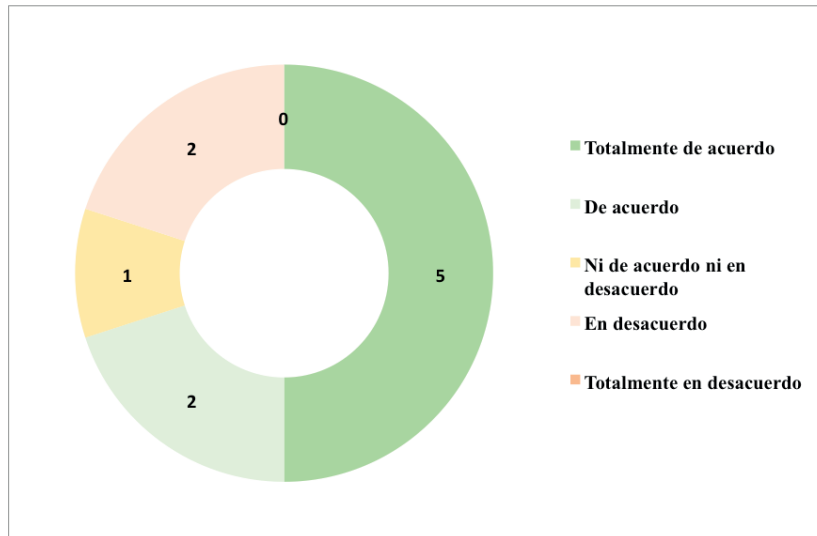
7. Competencias docentes clave: planificación de clases y de cursos

El curso de “enseñanza de las destrezas orales” y el “intercambio virtual” me han ayudado a saber planificar una clase o un curso de español.



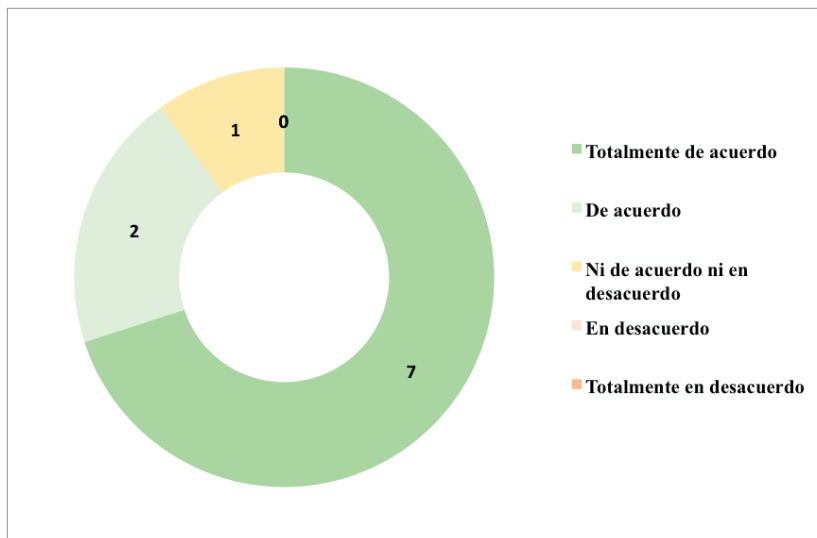
8. Competencias docentes clave: gestión del aula e interacción

El curso de “enseñanza de las destrezas orales” y el “intercambio virtual” me han ayudado a saber gestionar una clase. Por ejemplo: dar *feedback*, corregir, seguir el desarrollo de un estudiante, desarrollar un aprendizaje basado en tareas.



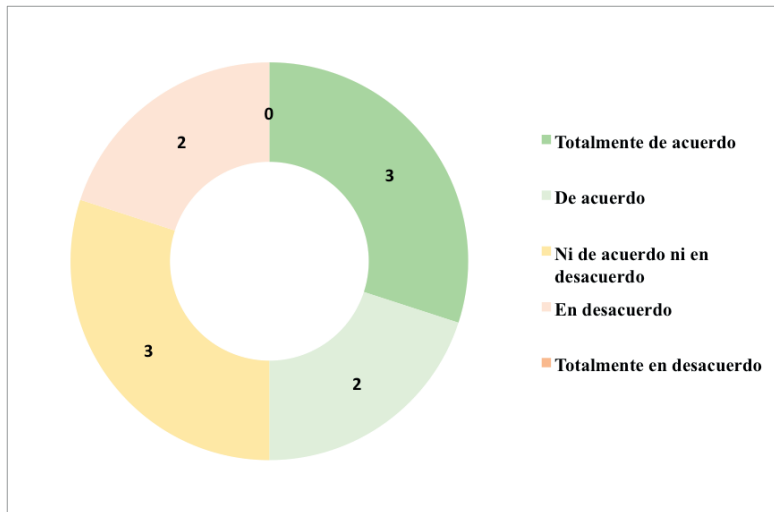
9. Competencias transversales: competencia intercultural

El curso de “enseñanza de las destrezas orales” y el “intercambio virtual” me han ayudado a mejorar mi competencia intercultural y/o la de mi estudiante.



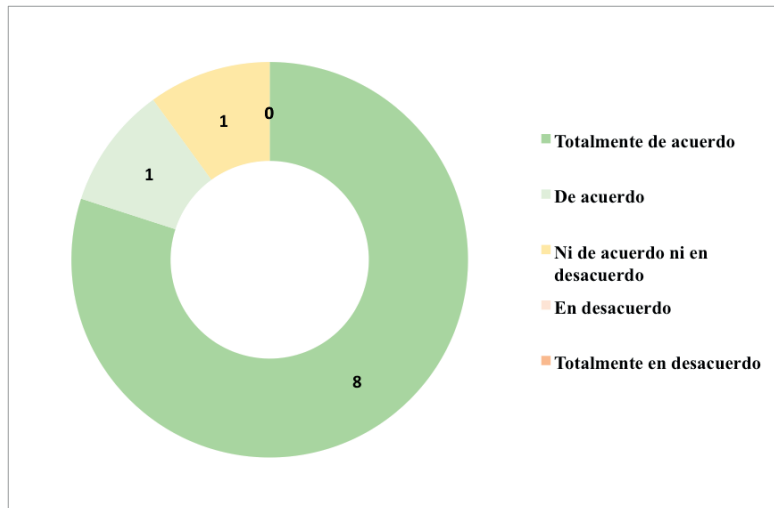
10. Competencias transversales: conciencia lingüística

El curso de “enseñanza de las destrezas orales” y el “intercambio virtual” me han ayudado a mejorar mi conciencia lingüística sobre la lengua española. Por ejemplo: dar ejemplo de formas y usos correctos de la lengua o conocer obras de referencia (diccionarios, gramáticas, glosarios, planes curriculares) de la lengua.



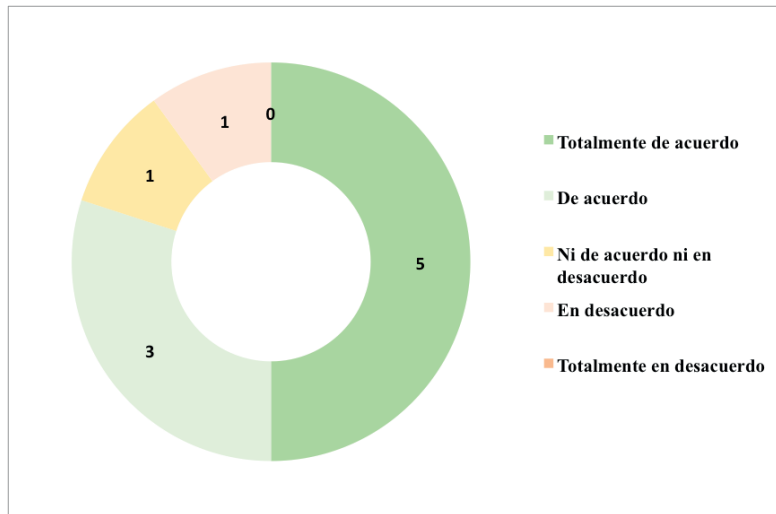
11. Competencias transversales: competencia digital

El curso de “enseñanza de las destrezas orales” y el “intercambio virtual” me han ayudado a mejorar mi competencia digital. Por ejemplo: plataformas de aprendizaje, herramientas TIC, enseñanza a distancia, etc.



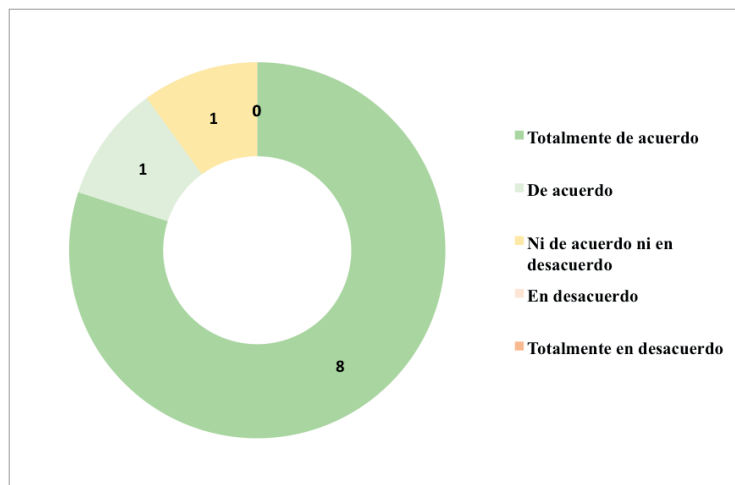
12. Profesionalismo: comportamiento profesional

El curso de “enseñanza de las destrezas orales” y el “intercambio virtual” me han ayudado a comportarme profesionalmente como profesor de español. Por ejemplo: trabajar en equipo o motivarme a desarrollarme profesionalmente en el mundo de la enseñanza de español.



13. Profesionalismo: gestión administrativa

El curso de “enseñanza de las destrezas orales” y el “intercambio virtual” me han ayudado a mejorar mis gestiones administrativas como profesor de español. Por ejemplo: preparar mis clases, planificar siguiendo un calendario, corregir deberes, dar *feedback* a tiempo, realizar un seguimiento de las clases, etc.



Para terminar, en la tabla se resumen las fases de desarrollo que se consideran que los estudiantes han alcanzado en cada subcompetencia, con la contribución de este intercambio virtual.

Competencia	Subcompetencia	Fase de desarrollo alcanzada
Formación, titulación y experiencia	Dominio de la lengua	1.2 – 2.2
	Formación	1.2 – 2.2
	Evaluación de la práctica docente	1.2
	Experiencia docente	1.2
Competencias docentes clave	Metodología: conocimientos y habilidades	1.1 – 2.2
	Evaluación	3.1
	Planificación de clases y de cursos	2.2
	Gestión del aula e interacción	2.2
Competencias transversales	Competencia intercultural	1.2 – 2.1
	Conciencia lingüística	1.2
	Competencia digital	2.2
Profesionalismo	Comportamiento profesional	1.2
	Gestión administrativa	2.1

Tabla 6. *Fases de desarrollo alcanzadas: EPG.*
Elaboración propia a partir de Mateva et al., 2013, p. 6

5. CONCLUSIONES

Las oportunidades de aprendizaje que los intercambios virtuales proporcionan a sus participantes son enormes. También lo son las formas y situaciones en las que pueden presentarse. En los tiempos actuales, en los que la colaboración a distancia está adquiriendo mayor presencia y en los que la enseñanza virtual está a la orden del día, el uso de esta práctica propone una experiencia de aprendizaje única gracias a su adaptabilidad y a su aplicabilidad.

Los resultados de la entrevista y del cuestionario muestran una percepción positiva de los estudiantes hacia los intercambios virtuales y también se confirma que estos ayudaron en algunas de las necesidades de aprendizaje que habían motivado el proyecto. Los estudiantes finlandeses están de acuerdo en que se trata de una buena forma de iniciarse en la enseñanza del español, poniendo en práctica los conocimientos teóricos aprendidos –MCERL, PCIC, etc. Incluso aquellos que ya tenían experiencia pedagógica asimilaron aspectos nuevos y aplicaron sus conocimientos, específicamente al mundo del ELE. El hecho de tener que enseñar a estudiantes de un idioma materno y una cultura tan alejada les representó un verdadero reto. Aunque difícil de

gestionar, coinciden en que aprendieron y en que les permitió observar más allá del contexto educativo finlandés. También, participaron activamente en otras formas de enseñar y aprender, diferentes a las que estaban acostumbrados. Asimismo, el ámbito intercultural fue uno de los aspectos en los que más dicen haberse desarrollado porque el proyecto vinculaba tres culturas diferentes: la finlandesa, la china y la de los países hispanohablantes. Por último, los futuros profesores de español también coinciden en que el intercambio virtual constituyó una buena manera de explorar el potencial de las nuevas tecnologías en la enseñanza. Tuvieron que investigar muchas de ellas y elegir las más adecuadas para usarlas de forma auténtica con el fin de alcanzar su objetivo pedagógico.

Igualmente, la EPG confirma que esta práctica docente es una buena manera de desarrollar las competencias que los futuros profesores de español necesitan. Se observó que, en mayor o menor medida, contribuyó a mejorar todas y cada una de las subcompetencias descritas en la EPG. Esto significa que, en este caso, el intercambio virtual logró que los futuros profesores alcanzasen una fase de desarrollo de nivel 1.2. o 2.2. en la mayoría de ellas. Aquellos aspectos en los que el beneficio obtenido resultó notable serían las áreas de “evaluación”, “planificación de clases y cursos”, “gestión del aula e interacción” y “competencia digital”. En consecuencia, se considera que, de forma global, los estudiantes finlandeses se establecerían entre la fase inicial –profesores en formación– y la fase intermedia –profesores noveles.

En definitiva, se considera que los intercambios virtuales deben ser vistos como un conjunto de herramientas que, con una buena preparación –fase preintercambio– y con una adecuada retroalimentación, pueden beneficiar tanto a la formación de futuros profesores como a la mejora de las destrezas en aprendices de la lengua. El elemento esencial a tener en cuenta en este tipo de proyectos es la complementariedad entre los participantes del tándem, es decir, que ambas partes se necesiten la una a la otra para mejorar y que verdaderamente puedan ayudarse mutuamente en su colaboración. Como en este caso, los futuros profesores requerían desarrollar sus competencias pedagógicas y los estudiantes de nivel inicial mejorar sus habilidades lingüísticas orales.

Asimismo, las TIC juegan un papel indispensable en el desarrollo de los intercambios virtuales. Sin ellas, todo el proceso sería irrealizable. Pero más aún cuando estos proyectos favorecen a que ambas partes usen las TIC apropiadamente en sus respectivos contextos. Para el lado de los futuros profesores, como apunta Herrera Jiménez, “dentro de los programas de formación inicial y continua los profesores aprenden a utilizar las herramientas digitales, pero a menudo no las insertan dentro de una práctica docente coherente con sus propios usos didácticos” (2019, pp. 249). Para la parte de estudiantes de lengua, como señala Pegrum, muchos estudiantes son hoy en día *tech-comfy* porque son adeptos a usar las nuevas tecnologías para socializar o para entretenerse. Sin embargo, necesitan apoyo para convertirse en *tech-savvy*, o sea, para ser capaces de aplicar esas mismas tecnologías en su aprendizaje (2014, p. 39). De ahí que los intercambios virtuales como el de este estudio pueden aportar una solución a los retos que exponen Herrera Jiménez y Pegrum. Estos confieren un marco de trabajo específico que hace reflexionar a futuros profesores y estudiantes para que apliquen las nuevas tecnologías razonadamente, en las situaciones que cada

uno requiere y maximizando sus beneficios. Por último, hay que recordar también que el formato de estos proyectos es fácilmente adaptable a prácticamente cualquier ámbito educativo. Su uso es por lo tanto muy flexible y bastará con un simple cambio de alguna de sus variables para introducirlo en una nueva situación.

Este trabajo es solo un estudio de caso a muy pequeña escala y en dos contextos muy específicos, con todas las limitaciones que eso representa. En consecuencia, cabe señalar la necesidad de seguir investigando en otros entornos y a mayor escala, para explorar otros tipos de intercambio virtual que puedan ampliar los beneficios a toda la comunidad educativa. Desde la perspectiva de la formación de profesores de español, se ha identificado que pueden resultar provechosos en el desarrollo de las competencias profesionales. Así pues, se deja la puerta abierta a encontrar fórmulas que permitan un mayor alcance de estas o faciliten su adquisición. Se anima especialmente a estudiar su incorporación en programas oficiales de formación de docentes, como complemento o sustitución de prácticas profesionales.

6. REFERENCIAS

- ALEX, L. 1991. "Descripción y registro de las cualificaciones". *Revista Europea de Formación Profesional*, 2, 23-27.
- BELZ, J. A., & MÜLLER-HARTMANN, A. 2003. "Teachers as intercultural learners: Negotiating German-American telecollaboration along the institutional fault line". *Modern Language Journal*, 87(1), 71-89.
- BRAMMERTS, H. 1995. "Tandem learning and the Internet. Using new technology to acquire intercultural competence". En A. A. Jensen, K. Jaeger, & A. Lorentsen (Eds.), *Intercultural competence: Adult learners v. 2: A new challenge for language teachers and trainers in Europe*. (pp. 209-222). Århus, Dinamarca: Aalborg Universitetsforlag.
- BUNK, G.P. 1994. "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la R.F.A" *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- BURK, J. 1989. Pen Pals: A beneficial Partnership. Presentado en Annual Meeting of the National Reading Conference. [en línea] Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED319065.pdf> [Consulta 1/6/2021]
- CARNEY, N. 2006. "Telecollaboration for intercultural learning: An overview of projects involving Japan". *The JALT CALL journal*, 2(1), 37-52
- CUMMINS, J. & SAYERS, D. 2007. "Brave New Schools. Challenging Cultural Literacy through Global Learning Networks". En R. O'Dowd (Ed.), *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers* (pp. 4-5). Bristol, Inglaterra: Multilingual Matters.
- DE WIT, H. 2013. "COIL – Virtual mobility without commercialization" [en línea] Disponible en: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20130528175741647> [Consulta 1/6/2021]
- ECHVERRÍA, B. 2002. "Gestión de la competencia de acción profesional". *Revista de Investigación Educativa*, 1 (20), 7-43.
- EVOLVE. 2021. What is virtual exchange? [en línea] Disponible en: <https://evolve-erasmus.eu/about-evolve/what-is-virtual-exchange/> [Consulta 1/6/2021]

- HERRERA JIMÉNEZ, F.J. 2019. “La dimensión digital del aula de español”. En F. Jiménez Calderón & A. Rufat Sánchez (Eds.), *Manual de formación para profesores de ELE*. (pp. 233-252). SGEL. Madrid.
- KNYSH, A., MATOCHKINA, A., ULANOVA, D., MEECHAN, P. & AUSTIN, T. 2019. “When two worldviews meet: promoting mutual understanding between “secular” and religious students of Islamic studies in Russia and the United States”. En A. Turula, M. Kurek, & T. Lewis (Eds.), *Telecollaboration and virtual exchange across disciplines: in service of social inclusion and global citizenship*. (pp. 57-64). Research-publishing.net.
- LE BOTERF, G. 1991. *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Deusto.
- LE BOTERF, G. 2000. *Construire les compétences individuelles et collectives*. París: Editions d’Organisation.
- LE BOTERF, G. 2008. *Répenser la compétence*. París: Editions d’Organisation.
- MATEVA G., VITANOVA, A. y TASHEVSKA, S. 2011. *European Profiling Grid*. EAQUALS. [en línea] Disponible en: https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/The_EPG_-_PDF_publication_final.pdf [Consulta 1/6/2021]
- MATEVA G., VITANOVA, A. y TASHEVSKA, S. 2013. *Parrilla del perfil del profesor de idiomas. Guía del usuario*. (p. 6) EAQUALS. [en línea] Disponible en: https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/EPG-booklet_ES.pdf [Consulta 1/6/2021]
- O’DOWD, R. 2003. “Understanding the “other side”: Intercultural learning in a Spanish-English-e-mail exchange”. *Language Learning & Technology* 7(2), 118-144.
- O’DOWD, R. 2005. “Negotiating sociocultural and institutional contexts: The case of Spanish-American telecollaboration”. *Language and intercultural communication*, 5(1), 40-56.
- O’DOWD, R. 2007. *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. (pp. 6, 13). Bristol, Inglaterra: Multilingual Matters.
- O’ROURKE, B. 2007. “Models of Telecollaboration (1): eTandem”. En R. O’Dowd (Ed.), *Online Intercultural Exchange : An Introduction for Foreign Language Teachers* (pp. 46-61). Bristol, Inglaterra: Multilingual Matters.
- PEGNUM, M. 2014. *Mobile Learning: Languages, Literacies and Cultures*. (pp. 39). Palgrave Macmillan UK.
- PERRENOUD, P.H. 2001. “La formación de los docentes en el siglo XXI”. *Revista de Tecnología Educativa*, 503-523. Santiago de Chile.
- RENNERS, J. 2019. “Vocabulary learning in Mandarin Chinese – German eTandems”. En A. Turula, M. Kurek, & T. Lewis (Eds.), *Telecollaboration and virtual exchange across disciplines: in service of social inclusion and global citizenship*. (pp.111-118). Research-publishing.net.
- RICHTER, R. 1998. “Interkulturelles Lernen via Internet? Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht”. [en línea] Disponible en: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-03-2/beitrag/richter1.html> [Consulta 1/6/2021]
- RUBIN, J. 2015. *Faculty guide for collaborative online international learning course development*. (p. 4). SUNY COIL CENTER [en línea] Disponible en: http://www.ufic.ufl.edu/UAP/Forms/COIL_guide.pdf [Consulta 1/6/2021]
- SOLIYA. 2021. [en línea] Disponible en: https://www.soliya.net/?gclid=Cj0KCQiAvc_xBRCYARIsAC5QT9m3JWeh4xQcHv [Consulta 1/6/2021]

TURULA, A., KUREK, M. & LEWIS T. 2019. *Telecollaboration and virtual exchange across disciplines: in service of social inclusion and global citizenship*. Research-publishing.net.

VERDÍA LLEÓ, E. 2016. “¿Por qué y para qué describir las competencias de los profesores de español?” En O. Cruz Moya & M.A. Lamolda González (Ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional* (89-95). ASELE.