

University of Groningen

The Impact of Virtual Exchange on Student Learning in Higher Education

EVOLVE Project Team

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2020

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

EVOLVE Project Team (2020). *The Impact of Virtual Exchange on Student Learning in Higher Education: EVOLVE Project Report*.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.



El Impacto de los Intercambios Virtuales en el Aprendizaje de los Estudiantes de Educación Superior

Informe del Proyecto EVOLVE

Resumen



Evidence-Validated Online Learning through Virtual Exchange

Informe del proyecto EVOLVE:

EVOLVE Project Team (2020). The Impact of Virtual Exchange on Student Learning in Higher Education: EVOLVE Project Report. <http://hdl.handle.net/11370/d69d9923-8a9c-4b37-91c6-326ebbd14f17>



Con el apoyo del programa Erasmus+ de la Unión Europea.

El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo a los contenidos que son responsabilidad exclusiva de los autores. La Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en el mismo.



Este documento se pone a disposición por el proyecto EVOLVE (www.evolve-erasmus.eu) y se debe utilizar de acuerdo con la licencia Creative Commons aplicada.

Resumen

Introducción

Este informe presenta los hallazgos de uno de los estudios realizados por el proyecto EVOLVE de Erasmus+ KA3 (www.evolve-erasmus.eu). Situado en el contexto más amplio del proyecto de incorporar los IVs como práctica innovadora en la enseñanza superior en Europa y fuera de ella, el estudio actual se centra en el impacto de los intercambios virtuales en el aprendizaje de los estudiantes de enseñanza superior. Basándose en los datos de los estudiantes reunidos en 16 proyectos de intercambio entre 34 instituciones asociadas de enseñanza superior de Europa y otras partes del mundo, se examina la percepción y la apreciación generales de los estudiantes respecto a los intercambios virtuales y el desarrollo de competencias interculturales, la alfabetización digital crítica, las destrezas lingüísticas y el aprendizaje disciplinario.

El estudio tenía por objeto conocer más a fondo las perspectivas de los estudiantes acerca de los IVs y el desarrollo de competencias facilitado por medio de los mismos en las áreas mencionadas en una amplia gama de disciplinas y cursos. Los investigadores trabajaron en estrecha colaboración con los profesores de esos cursos, varios de los cuales habían recibido formación a través de la capacitación del Co-Laboratory desarrollada como otra actividad del proyecto EVOLVE o a través de la capacitación proporcionada por el proyecto de intercambio virtual Erasmus+, que se llevó a cabo simultáneamente.

Los instrumentos utilizados para evaluar el impacto en el aprendizaje de los estudiantes consistieron en encuestas previas y posteriores a la prueba administradas a todos los estudiantes de nuestra muestra, portafolios completados por los estudiantes cuyos profesores optaron por utilizarlos y entrevistas post-hoc con los estudiantes. También tuvimos acceso a las hojas de recopilación de información de los IVs, que contenían descripciones del proyecto de IV, que habían sido completadas por los profesores que dirigían los IVs. El estudio comprende los datos de 248 estudiantes en los 16 intercambios de 34 colaboradores de todo el mundo, en todos los casos excepto uno que incluye un colaborador europeo.

Percepciones generales de los estudiantes acerca de los IVs

La primera parte de nuestro estudio, presentada en el capítulo 4, examinó las percepciones generales de los estudiantes acerca de los IVs y su impacto en los resultados de aprendizaje en general. Las investigadoras, Elke Nissen, Catherine Felce y Catherine Muller, examinaron la apreciación general en relación con los factores adicionales de satisfacción, aplicación y diseño, que pueden fomentar o dificultar el desarrollo de las competencias específicas a las que se dirigen. Comprobaron que la apreciación está claramente vinculada a los niveles de compromiso y participación, pero también al nivel percibido de desarrollo de las competencias.

Los estudiantes de nuestra muestra apreciaron en su gran mayoría la participación en los intercambios; de hecho, valoraban la oportunidad de participar en nuevos intercambios y consideraban que los IVs eran un componente valioso de sus cursos. Una proporción algo menor de los estudiantes indicó que la experiencia había aumentado su interés en la movilidad física.

Las respuestas de los estudiantes sugieren además que, en general, consideran que es una buena oportunidad para desarrollar habilidades transversales y específicas de la disciplina. El compromiso y la participación de los estudiantes están estrechamente relacionados con la apreciación.

Muchos factores resultan pertinentes para que los estudiantes aprecien los IVs y el desarrollo de competencias. Éstos se muestran en la figura 1 y se examinan brevemente a continuación.

Figura 1: Factores que favorecen la apreciación de los IVs y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes.



2

El diseño y la organización de las tareas de los IVs estaban directamente relacionadas con la apreciación de los estudiantes. Se trata de un hallazgo especialmente relevante porque se considera que las tareas bien construidas y los IVs bien organizados son esenciales para lograr el compromiso y la participación cognitiva, que son una condición previa para el desarrollo de competencias. El aspecto del tiempo desempeña múltiples funciones en el diseño de las tareas: algunos estudiantes informaron de que la participación en los IVs era un reto debido a la carga de trabajo general de su curso para sus estudios; las fechas de entrega deben comunicarse claramente y las diferencias de husos horarios deben tenerse en cuenta adecuadamente. Sin embargo, en general, los estudiantes se mostraron positivos respecto a las tareas creadas por los profesores. Se mencionaron como importantes las instrucciones claras y el apoyo de los profesores, pero también el hecho de encontrar un equilibrio adecuado entre el trabajo formal del curso y los aspectos más informales de los IVs, como la oportunidad de comunicación personal y el establecimiento de relaciones. La integración en el curso es un factor importante para la satisfacción de los estudiantes, pero algunos de ellos plantearon objeciones a los aspectos obligatorios de los IVs y propusieron que algunas tareas se plantearan como voluntarias.

La tecnología fue otro factor determinante para la apreciación, el compromiso y la participación. La tecnología debería ser fácil de usar y funcionar sin los problemas que algunos estudiantes experimentaban al participar en los intercambios. Si bien la videoconferencia sincrónica parece ser un instrumento indispensable para la socialización y el establecimiento de relaciones, es al

mismo tiempo uno de los instrumentos más vulnerables desde el punto de vista tecnológico. Este es un aspecto que hay que tener en cuenta.

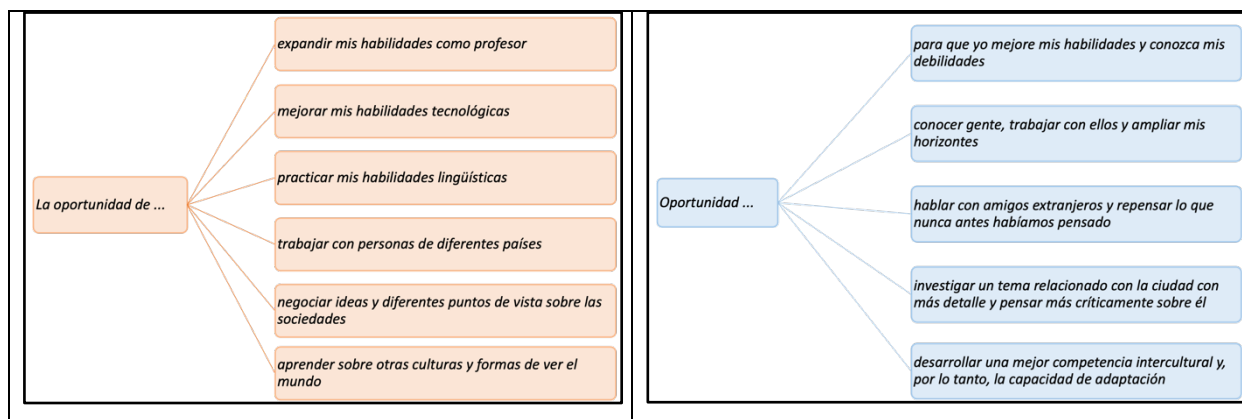
Sin embargo, los problemas asociados fueron menores para todo el grupo y la mayoría de los estudiantes lograron alcanzar altos niveles de participación, tanto por sí mismos como por sus compañeros de intercambio. Esto creó buenas condiciones para el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales, que se revelaron como factores importantes para el éxito de los intercambios. Los datos sugieren que los estudiantes aprecian especialmente la posibilidad de una comunicación auténtica y de adquirir experiencia internacional e intercultural en entornos realistas sin tener que visitar el país del compañero.

Una situación particular se produjo cuando dos intercambios se vieron afectados por la pandemia del COVID-19, que afectó tanto al diseño como a los resultados de los intercambios. Esta crisis mundial exigió cambios de última hora en los cursos, que como la mayoría de la educación en todo el mundo tuvieron que pasar completamente a modalidad online. Sin embargo, como se desprende de las reacciones de los estudiantes, estos intercambios online resultaron ser una gran oportunidad para aportar perspectivas interculturales,

multidisciplinares y personales sobre esta crisis que afectó a las vidas de estudiantes y profesores en diferentes rincones del mundo. La forma en que los profesores adaptaron el diseño del intercambio a la situación no sólo muestra la versatilidad y la solidez de los IVs como herramienta educativa, sino también cómo puede crear vínculos entre los estudiantes al tratar problemas globales que tienen un impacto para todos.

Al examinar la evolución de los resultados de aprendizaje mediante el análisis previo y posterior a la encuesta, los investigadores encontraron diferencias estadísticamente significativas para la mayoría de los constructos medidos. Éstas se relacionan con el trabajo con compañeros dentro de grupos culturales diversos; la comunicación eficaz y fácil; el desarrollo de habilidades interculturales; la adquisición de conocimientos y habilidades asociados a los contenidos de las disciplinas; y el manejo crítico de las herramientas digitales. El desarrollo de estas competencias, que están interconectadas y en parte se superponen, se resume a continuación y se examinará a fondo en los capítulos 5, 6, 7 y 8. En algunos puntos dentro de estos dominios no pudimos observar diferencias significativas. Entre ellas figuran el trabajo en equipo y la solución de problemas durante las tareas de colaboración; la apreciación crítica del trabajo propio o de los compañeros; y la percepción de las visiones del mundo de los demás. Estos hallazgos parecen ser contradictorios con los resultados cualitativos en estos mismos aspectos. Es muy posible que los aspectos o cuestiones locales con intercambios específicos hayan afectado a estas puntuaciones en general.

Figura 2: Los IVs como oportunidad para el desarrollo personal y relacionado con el curso.



Un resultado importante, sin embargo, es que los estudiantes generalmente encuentran que los IVs cumplen tanto con los objetivos del curso como con los objetivos personales y que ofrecen muchas oportunidades para desarrollar competencias relacionadas con el curso y personales, como se muestra en la figura 2 de arriba.

Los intercambios virtuales se consideran un instrumento para aprender haciendo y aplicar en la práctica los conocimientos y habilidades previamente adquiridos. Los datos cualitativos de esta parte del estudio aportan pruebas positivas del desarrollo de la conciencia intercultural, incluida la apertura a la diversidad y otras visiones del mundo. También hay fuertes indicios del desarrollo de las habilidades comunicativas, acompañado de un aumento de la confianza en uno mismo y otras habilidades para interactuar con éxito en los grupos de trabajo. Estos aspectos fueron investigados más extensamente en nuestros subestudios en estas áreas. Los resultados de los mismos se resumen a continuación.

4

Competencias interculturales

Para estudiar el desarrollo de las competencias interculturales, nuestros investigadores Robert O'Dowd, Catherine Muller y Begoña Fernández Gutiérrez utilizaron como marco de referencia el modelo de Competencias para la Cultura Democrática del Consejo de Europa (Consejo de Europa, 2016). Además de los conjuntos de competencias comunes basados en actitudes interculturales y conocimientos culturales, este modelo también incluye un enfoque en las habilidades de colaboración y de resolución de conflictos. Aunque estudios anteriores han demostrado que los IVs pueden contribuir significativamente al desarrollo de la competencia intercultural, las investigaciones también sugieren que estos resultados distan mucho de ser automáticos. Por ello, además de estudiar el alcance y la naturaleza de la competencia intercultural en términos del marco de Competencias para la Cultura Democrática, también examinamos los factores contextuales de los IVs que podrían apoyar o dificultar el aprendizaje de los estudiantes en esta área.

Los resultados cuantitativos de las comparaciones de las encuestas previas y posteriores a la prueba no proporcionaron pruebas concluyentes de los progresos en relación con los elementos medidos. Hubo pruebas significativas de que después de los IVs los estudiantes se percibieron a sí mismos como más seguros para comunicarse y trabajar en un entorno culturalmente diverso

que al comienzo de los intercambios; y de que se sintieron más capaces de participar en interacciones abiertas, apropiadas y eficaces con personas de diferentes culturas. También habían desarrollado habilidades de mediación apropiadas (traducción, interpretación, explicación) para una comunicación intercultural satisfactoria. Sin embargo, aunque se registraron algunos progresos a lo largo de todo el proceso, no se encontraron diferencias significativas en los datos cuantitativos con respecto a su capacidad para comprender mejor sus propias creencias, visiones del mundo y prácticas y el desarrollo de la empatía cuando surgían desacuerdos. Lo mismo ocurrió con otros indicadores de competencia intercultural, como la capacidad de los estudiantes de observar cómo los hablantes de otros idiomas expresan cortesía de diferentes maneras y su interés por aprender acerca de las creencias, los valores, las tradiciones y formas de ver el mundo de las personas. Estos resultados pueden explicarse en parte por el hecho de que las puntuaciones de los estudiantes en el pre-test de estos elementos ya eran bastante altas.

Sin embargo, de los resultados cualitativos surge un cuadro más rico, que arroja pruebas sustanciales de la evolución de los atributos de la CCI que nuestra investigación cuantitativa sólo pudo revelar parcialmente.

En cuanto a las habilidades de colaboración y resolución de conflictos, los datos cualitativos de las preguntas abiertas, el portafolio y las entrevistas muestran que las habilidades de colaboración necesarias para el funcionamiento del trabajo en grupo están realmente bien probadas. Los datos indican que los estudiantes aprenden a escuchar y observar, y a valorar las contribuciones de los demás. Que están dispuestos a aprender unos de otros y a desarrollar las competencias clave de flexibilidad, adaptabilidad y empatía. Los estudiantes se las arreglan para lidiar con los conflictos, buscando el compromiso y fomentando la comprensión mutua. Sin embargo, como barrera potencial para el aprendizaje intercultural, también se evita el conflicto.

Cuando se trata de adquirir conocimientos culturales y reaccionar ante la alteridad, los estudiantes de nuestra sección transversal de áreas temáticas y asociaciones internacionales informaron de que habían aprendido información "factual" sobre muchos temas y cuestiones sociales, como la inmigración, la religión, los roles de género y las diferentes reacciones nacionales a la crisis de la COVID-19. Los estudiantes aprendieron que sus formas de ver y hacer las cosas eran diferentes a las de los demás. Las experiencias los hicieron más abiertos y flexibles. Es de destacar la naturaleza personalizada de los IVs en el aprendizaje de los estudiantes. Trabajando con sus compañeros internacionales, recibieron ejemplos de primera mano de cosas que de otra manera sólo encontrarían en los libros de texto u otros medios. Esto les permitió obtener una visión personalizada de las cuestiones sociales y políticas del país de sus compañeros. Sin embargo, en algunos casos, el trabajo en este entorno personalizado también llevó a los estudiantes a generalizar en exceso y los datos también mostraron varios ejemplos de minimización de las diferencias.

Los datos sugieren además que los estudiantes desarrollaron efectivamente una comprensión crítica de las culturas y una reflexión sobre su propia cultura. Los estudiantes parecen ser conscientes de la cultura como una noción compleja, pero cuando se producen malentendidos pueden atribuirlos a la cultura cuando otros factores pueden estar en juego, utilizando la cultura como excusa. Hay pruebas claras de cómo los IVs han ayudado a los estudiantes a aceptar la diversidad cultural, a tomar conciencia de las múltiples identidades y a evitar considerar las culturas como monolíticas. La participación en los IVs les ha ayudado a superar los estereotipos culturales y a desarrollar una comprensión crítica de sí mismos.



Se identificaron varios factores que apoyan o dificultan el aprendizaje de la CCI. La construcción de relaciones interpersonales resultó ser un fuerte factor de impacto para el éxito o el fracaso. La preocupación de los estudiantes por trabajar con personas desconocidas favoreció el proceso de vinculación, ya que se dieron cuenta de que compartían los mismos sentimientos de miedo e inseguridad. Ser capaz de socializar es muy importante y a algunos estudiantes les hubiera gustado tener más tiempo para trabajar a nivel personal. Sin embargo, también se vio que surgían sentimientos negativos cuando surgían tensiones, también en los IVs donde el ambiente había sido más amigable al principio. También se observó cómo los diferentes tipos de tareas o temas podían influir en los resultados del aprendizaje de la CCI. Los intercambios de información sobre la vida material podían hacer que las interacciones de los estudiantes se quedaran en la superficie o se centraran en los aspectos comunes, en lugar de inducir una comprensión profunda de las perspectivas del compañero. Por el contrario, los temas controvertidos ayudaban a los estudiantes a ver el mundo más a través de los ojos de sus compañeros, siempre que los estudiantes se llevaran bien. Por último, se informó de que las videoconferencias permitían establecer relaciones más amistosas, una comunicación más fluida y menos malentendidos interculturales. Aunque las investigaciones han demostrado que la comunicación basada en textos también puede tener beneficios cognitivos y logísticos específicos, esto nos lleva a la conclusión de que, siempre que sea posible, la videoconferencia debería incorporarse a los IVs para apoyar el desarrollo de las relaciones entre compañeros y una comunicación más fluida.

6

En resumen, nuestro estudio sobre el desarrollo de las competencias interculturales, enmarcado en el modelo de Competencias para la Cultura Democrática del Consejo de Europa, aporta pruebas de que: 1) los estudiantes aprenden a desarrollar las habilidades para una interacción intercultural exitosa y la capacidad de manejar y resolver los conflictos que puedan ocurrir; 2) que adquieren diferentes aspectos del conocimiento cultural y aprenden a adaptarse a perspectivas y prácticas culturales diferentes a las suyas; y 3) que desarrollan una comprensión crítica de las culturas, incluyendo la reflexión sobre sus propias percepciones y el distanciamiento de algunas de sus visiones del mundo.

La evidencia de estos hallazgos surge principalmente de los datos cualitativos, no de los resultados cuantitativos de los pre- y post- tests. La razón de esta diferencia puede deberse a una sobreestimación inicial de estas habilidades y actitudes por parte de los informantes en el pre-test.

Alfabetización digital crítica

Esta parte de nuestro estudio, realizada por las investigadoras Mirjam Hauck, Linda Plowright-Pepper y Teresa MacKinnon, examinó la forma en que la participación en los IVs puede contribuir al desarrollo de la Alfabetización Digital Crítica (ADC) de los estudiantes. Los contextos digitales configuran formas de pensamiento, conocimientos, identidades y relaciones sociales que a menudo privilegian a unos y marginan a otros. La ADC prepara a los alumnos para examinar las características lingüísticas y no lingüísticas de los medios digitales, a fin de identificar sus sesgos y supuestos arraigados, con objeto de informar mejor sus actividades y juicios (Darvin, 2017). Mirando a los IVs a través de la lente de la ADC, queríamos investigar si y cómo los IVs contribuyen al desarrollo de esta dimensión crítica de la alfabetización digital. Examinamos las pruebas de las habilidades emergentes enmarcadas en Darvin (2017), prestando especial atención a los

esfuerzos de los alumnos por establecer su presencia online y encontrar su voz en la red, así como a sus esfuerzos por apoyar a otros que intentan hacer lo mismo (Morris, 2017).

Los resultados estadísticos mostraron que los estudiantes habían hecho progresos significativos en cada una de las áreas definidas, excepto en una. El mayor aumento se produjo en su capacidad de "seleccionar y crear recursos online para comunicarse con un público más amplio", que obtuvo la puntuación más baja de todas las medidas al comienzo del intercambio. La pregunta "puedo apoyar a otros en el establecimiento y mantenimiento de su presencia online de maneras similares" fue el único punto en el que los resultados del test no pudieron mostrar un aumento significativo. Al igual que en los puntos sobre la CCI examinados anteriormente, la puntuación inicial para este y otros puntos de la ADC había sido relativamente alta.

Nuestro análisis cualitativo de las experiencias de los estudiantes con la ADC siguió tres líneas de análisis principales:

- Establecimiento de una conexión con otros,
- Ayudar a otros a establecer una presencia y una voz,
- Compromiso crítico con la comunicación mediada por ordenador).

Establecer una conexión con otros

En general, los estudiantes informaron de experiencias positivas en la conexión con los compañeros de IV. Los estudiantes fueron proactivos y reflexivos y usaron un lenguaje amigable e información personal para conectar. Se presentaron como accesibles e incluyeron artefactos, como canciones de su vida personal para establecer un terreno común. Los vídeos introductorios, que formaban parte del trabajo asignado, se consideraban positivos para establecer conexiones a pesar de algunas preocupaciones por presentarse bien. Los emojis, los emoticonos, los memes y otros medios expresivos se utilizaron para establecerse, mejorar la eficacia de la comunicación, mantener un tono positivo o una relación de grupo, y como instrumento técnico de comunicación por derecho propio. Algunos estudiantes mencionaron que no eran grandes aficionados a estas herramientas, mientras que otros las veían como una forma de establecer futuras conexiones. Las fotografías y la información personal ayudaron a tender puentes entre los diferentes niveles lingüísticos y facilitaron el trabajo conjunto. En algunos casos, los estudiantes informaron de que sus fotografías personales del mundo que les rodeaba podían dar a los estudiantes una mejor impresión que las fotos de Internet. Se informó de que el humor compartido y el uso de bromas, facilitado por el vídeo y apoyado por los emoji y los memes, eran eficaces para crear vínculos y crear una identidad de grupo, lo que proporcionaba una nota más ligera antes y durante el trabajo de tareas más serias.

Los instrumentos seleccionados apoyaban en general la comunicación rápida y frecuente, lo que facilitaba la capacidad de respuesta en el trabajo en pareja y en grupo y contribuía a que los intercambios fueran más interactivos y democráticos. Se comprobó que la comunicación multimodal era eficaz para mantener las conexiones y ayudar a la comprensión al proporcionar múltiples canales de expresión e interpretación. La videoconferencia reforzaba el elemento personal del aprendizaje. WhatsApp también se utilizó para ello, ya que reforzó la inmediatez del contacto con los compañeros. Sin embargo, para superar las diferencias de husos horarios y preparar las respuestas en su propio tiempo, los estudiantes también recurrieron a los mensajes de texto y otras formas de comunicación asíncrona.



Entre los problemas que se planteaban al establecer las conexiones figuraban la deficiente conexión a Internet, la insuficiente familiaridad con los instrumentos utilizados y los problemas de comunicación en el uso de la videoconferencia (timidez, pausas y malentendidos al utilizar programas informáticos de traducción). Aunque las combinaciones de texto y voz funcionaban bien en general, la opinión sobre los mejores modos de comunicación seguía estando dividida. La preocupación de los estudiantes por los problemas de comunicación se vio reforzada por su firme compromiso general de completar las tareas con éxito.

Ayudar a otros a establecer su presencia y su voz

Los intercambios de estudiantes se caracterizaron por una actitud reflexiva, mostrando empatía y respeto entre los miembros del grupo. Eran conscientes del peligro de las dinámicas de poder y, en general, estaban abiertos a las opiniones y necesidades de sus compañeros, reconociendo también sus preferencias por determinados canales de comunicación. Los datos muestran amplias pruebas de que se da a los demás espacio, elogios y aliento y se les invita a hacer contribuciones al proyecto de manera respetuosa y solidaria, incluso adaptando el lenguaje para lograr un entendimiento compartido.

Compromiso crítico con la CMO

La gran atención prestada por los participantes a la realización de las tareas favoreció a los instrumentos que ayudaron a mantener relaciones sociales eficaces y facilitaron un trabajo de grupo eficiente y eficaz. La capacidad de verse mutuamente resultó ser una cualidad importante a este respecto. Determinó tanto la elección de la videoconferencia como la selección de vídeos grabados para presentarse. Al establecer el contacto social visualmente, se crearon condiciones favorables para compartir, editar y completar asincrónicamente los documentos escritos como seguimiento. Para que la fuerte conectividad tuviera éxito, la disponibilidad y la familiaridad de los instrumentos de comunicación para todos los compañeros era un requisito previo. Los estudiantes también percibieron las facilidades de la CMO para crear estados afectivos positivos, aunque el uso de los emoji y otros medios expresivos en algunas ocasiones también causó malentendidos y confusión. Los participantes no se detuvieron mucho a considerar los aspectos culturales de las tecnologías. Hay evidencia de que la ausencia de contacto visual inicial hizo más difícil hacer conexiones, pero esto no mantuvo a los estudiantes con un fuerte enfoque en la finalización de tareas para trabajar juntos en las tareas con éxito. El hecho de compartir recursos culturales online no parece haber dado lugar a una comprensión cultural profunda, aunque facilitó el humor y fue una buena forma de presentar sus países. Había conciencia de las diferencias culturales asociadas con el uso de los emoji.

Concluimos entonces afirmando que el aumento general de la ADC demostrado en nuestros resultados cuantitativos está corroborado y aclarado por nuestros hallazgos cualitativos. Esto también se aplica a la capacidad de apoyar a otros en el establecimiento y mantenimiento de su presencia online, donde nuestros datos cuantitativos no fueron concluyentes. Los participantes demostraron los altos niveles de reflexividad y empatía que se requieren para la ADC. Los participantes respondieron a las preferencias de los compañeros en cuanto a los canales de comunicación y demostraron creatividad y flexibilidad en el apoyo a los intercambios eficaces mediante combinaciones de instrumentos de comunicación digital. Esto quedó demostrado por el alto valor que se atribuye al establecimiento y mantenimiento de relaciones personales y sociales positivas mediante tecnologías que permiten el uso del humor y el intercambio de información personal. La utilización de tareas que facilitaban el fomento de la ADC fue en general positiva, pero también aumentó la preocupación por completar esas tareas con éxito dentro de

los plazos impuestos. Esto puede haber llevado a centrarse en una comunicación eficaz, más que en una comunicación culturalmente rica. Los portafolios revelaron además cómo estas presiones de tiempo pueden haber obstaculizado las interacciones más espontáneas, que suscitaron un intercambio cultural más profundo y un entendimiento compartido cuando se produjeron. Además de seguir estudiando las repercusiones de los múltiples instrumentos y tecnologías y de facilitar el desarrollo de la reflexividad, los futuros estudios podrían centrarse más específicamente en la dimensión cultural de la ADC y dejar que los miembros del grupo negocien sus propias tareas.

Destrezas lingüísticas

Para el estudio del desarrollo de las destrezas lingüísticas, las investigadoras Shannon Sauro y Catherine Felce utilizaron como referencia el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2001) y el volumen complementario (Council of Europe, 2018).

El desarrollo de las destrezas lingüísticas está bien atestiguado en la larga tradición de los intercambios virtuales (o telecolaboración) en la enseñanza de idiomas, en esferas como la pragmática, la gramática, el vocabulario, la recepción e interacción en la lengua meta, las destrezas orales y el dominio general del idioma. El presente estudio tenía por objeto ampliar esta base de conocimientos en los IVs a una gama más amplia de disciplinas y poblaciones de estudiantes. El estudio se centró específicamente en si los IVs facilitaban la mejora de las habilidades y los conocimientos lingüísticos de los participantes y, en caso afirmativo, qué habilidades y conocimientos se desarrollaban.

Los resultados estadísticos se obtuvieron a partir de 10 ítems, basados en la literatura y los hallazgos de la investigación, relacionados con diferentes aspectos de la capacidad comunicativa de los participantes. La comparación estadística mostró progresos significativos en la confianza, el control del vocabulario, la interacción, la precisión de las propuestas y el desarrollo temático, la colaboración orientada a la consecución de objetivos, la fluidez verbal y la amplitud y el control gramaticales. Sorprendentemente, el desarrollo de la gama de vocabulario y la adaptación/mediación fueron los dos elementos no validados estadísticamente.

El análisis cualitativo de los mismos ítems y de otros adicionales formulados sobre la base del MCER y el volumen complementario de 2018 mostró amplias pruebas de que los IVs apoyan la producción y la recepción generales de los estudiantes, ya sea en forma oral o escrita. Además de mencionar ejemplos generales de mejora de la producción o la recepción, los estudiantes se refirieron a aspectos más matizados, como los IVs o la plataforma digital (por ejemplo, WhatsApp), que obligan a utilizar una modalidad de comunicación particular (por ejemplo, la escritura). Los beneficios para la recepción estaban asociados al hecho de que la comunicación en lengua franca con los estudiantes de otro país requería manejar diferentes acentos y los impulsaba a la comprensión a pesar de la gramática o el vocabulario imperfecto producido por sus compañeros.

Un resultado inesperado fue que se informó con relativa frecuencia de que no había desarrollo del idioma. Estos eran a veces de los mismos estudiantes. Se identificaron tres razones para ello: para algunos participantes el idioma utilizado en los intercambios era su lengua materna; para un segundo grupo, el nivel lingüístico de los intercambios no era lo suficientemente difícil; y para una tercera categoría, los problemas en el IV o en la relación entre los participantes impedían el desarrollo del lenguaje.



Sin embargo, de los datos cualitativos se desprende en general un efecto positivo de las tareas de los IVs en la destreza lingüística. Los estudiantes esperan que los IVs contribuyan al desarrollo de su destreza lingüística en la lengua meta y descubren que así es. Los IVs proporcionan un entorno auténtico y benévolo para la práctica de un idioma extranjero con compañeros o hablantes nativos, lo que les permite cometer errores y darse cuenta de que todavía son capaces de transmitir un significado. Contribuye a reducir su ansiedad (inicial) y aumenta su confianza en sí mismos para expresarse, con lo que se cumplen importantes condiciones para el éxito del aprendizaje de un idioma, como se pone de manifiesto en la literatura (Dewaele y MacIntyre, 2014; Dörnyei y Ryan, 2015; Horwitz, 2010). Los datos también sugieren que los estudiantes utilizan todos los medios de que disponen para asegurar una comunicación y un entendimiento mutuo satisfactorios, incluidos el lenguaje corporal, los gestos y las tonalidades expresivas. Los IVs empujan a los estudiantes a ir más allá de sus limitaciones y salir de su zona de confort. Estos resultados confirman los hallazgos de otros estudios a gran escala sobre los IVs (El grupo EVALUATE, 2019).

De forma similar a la CCI que se ha informado anteriormente, en algunos casos nuestros resultados cualitativos parecían estar en desacuerdo con los hallazgos cuantitativos. En lo que respecta a la destreza lingüística, este fue el caso de la gama de vocabulario y la adaptación. Los aumentos en la gama de vocabulario comunicados por los estudiantes de menor competencia (que incluían el uso de la jerga y el lenguaje informal, pero también frases y expresiones específicas de tareas y temas) parecen haber sido contrarrestados en la cuantificación general por las puntuaciones de los estudiantes que ya tenían un buen dominio del vocabulario, posiblemente como hablantes nativos. En cuanto a la adaptación, la medida cuantitativa incluía tres constructos separados (comodidad en contextos plurilingües, adaptación y mediación), no todos los cuales se aplicaban a todos los participantes. Esto puede haber afectado a la puntuación cuantitativa. Sin embargo, a partir de los datos cualitativos, encontramos que los participantes altamente competentes se adaptaron lingüística y conceptualmente a los niveles de sus pares menos avanzados. También encontramos cambios en la modalidad de la videoconferencia, la reutilización intencional de palabras y expresiones y la reformulación del lenguaje para facilitar la comunicación efectiva. De esto inferimos que durante las tareas de los IVs estos participantes buscaron adaptarse lingüísticamente en respuesta a las necesidades percibidas de los demás. Consideramos que esta adaptabilidad (sensibilidad al contexto y flexibilidad) es una importante habilidad transferible, que es la clave para una comunicación y colaboración fructíferas en entornos plurilingües.

Resumiendo los resultados: al igual que otras investigaciones en este campo, nuestro estudio del desarrollo del lenguaje en una amplia gama de disciplinas y poblaciones estudiantiles demostró que los IVs facilitaban el desarrollo de las habilidades y conocimientos lingüísticos de los participantes en cada una de las subcompetencias investigadas. En los casos en que esto no quedó inmediatamente claro en el análisis estadístico (por ejemplo, en lo que respecta a la gama de vocabulario y la adaptabilidad), nuestros datos cualitativos sugieren que los factores contextuales, como el nivel de competencia de los estudiantes, pueden haber desempeñado un papel. A este respecto, cabe señalar que los hablantes altamente competentes o incluso los hablantes nativos de la lengua también muestran un desarrollo lingüístico en el sentido de que aprenden a adaptarse a los requisitos de los usuarios menos competentes de la lengua.

Habilidades y conocimientos disciplinario

El último área de interés para el desarrollo de competencias, investigado por Sake Jager, Juan Albá Duran y Gerdientje Oggel, se refería al aprendizaje disciplinario, es decir, a las habilidades y conocimientos que se consideran pertinentes para las disciplinas y cursos académicos que se imparten. Dada la orientación interdisciplinar del proyecto EVOLVE, se consideró particularmente pertinente la forma en que los IVs contribuyen a los resultados específicos del aprendizaje disciplinario y a los objetivos de los cursos. Existen algunas investigaciones sobre la colaboración internacional de estudiantes online en economía y negocios, ciencias médicas y enfermería, geografía y algunas disciplinas STEM, pero hasta donde sabemos, aún no se han realizado estudios a gran escala de IVs que examinen el aprendizaje disciplinario entre disciplinas.

Hemos investigado qué habilidades y conocimientos disciplinarios, si los hay, desarrollaron los estudiantes y cómo se relacionan con los objetivos del curso definidos por los profesores. Al igual que las otras competencias presentadas aquí, la comparación estadística mostró que los estudiantes se encontraron más competentes en los conocimientos y habilidades identificados por los objetivos del curso después de completar los IVs.

El rango de disciplinas capturadas en nuestro estudio fue más limitado de lo que esperábamos cuando diseñamos el estudio. No obstante, creemos que esta parte del estudio contribuyó en gran medida a nuestra comprensión del impacto de los IVs en el aprendizaje de las disciplinas, en particular en relación con el aprendizaje transversal.

La mayoría de los cursos incluidos en nuestros datos fueron en la formación de profesores y el aprendizaje de un segundo idioma. Ocho cursos fueron en otras disciplinas. Los objetivos y los resultados de aprendizaje deseados para estos cursos, como se indica en las hojas de recopilación de información sobre los IVs, reflejan las competencias comúnmente seleccionadas para los IVs en materia de competencia intercultural, alfabetización digital y lenguaje presentadas anteriormente. En cuanto a la formación de docentes, también se mencionaron el aprendizaje de métodos de enseñanza innovadores y la realización de prácticas, el trabajo conjunto eficaz y la capacidad de planificar y organizar. En cuanto al aprendizaje de idiomas, también se informó sobre el desarrollo de la fluidez y el fomento de la confianza en entornos auténticos y, en el caso de las demás disciplinas, se incluyó también un espacio para debatir cuestiones sociales, políticas o ambientales.

Debido a su peso en nuestra muestra, los datos cualitativos de las respuestas de los estudiantes mostraron una clara línea de competencias asociadas a la formación de profesores. Entre ellas se encontraban el desarrollo de nuevos tipos de actividades para los estudiantes y el descubrimiento de nuevas herramientas para la enseñanza y el aprendizaje. Los estudiantes aprendieron a aplicar en la práctica los conceptos adquiridos como teoría. Informaron de que habían sido capaces de crear formas de trabajo activadoras y de colaboración en un entorno de práctica seguro que les ayudó a rendir mejor como futuros profesores. Las herramientas que aprendieron a utilizar no sólo eran tecnologías recién descubiertas, sino también aplicaciones que hasta ahora no habían utilizado para la educación. También aprendieron a integrar el aprendizaje intercultural y a adaptarse a las necesidades de sus alumnos.



Aparte de la formación de los profesores, no surgieron perfiles disciplinarios claros. Sin embargo, cuando se les preguntó sobre el aprendizaje de disciplinas específicas, muchos estudiantes informaron de lo que preferimos llamar habilidades y conocimientos transversales, es decir, competencias y conocimientos pertinentes para una amplia gama de ocupaciones y sectores económicos, que son la piedra angular del desarrollo personal (European Commission, 2019, p. 21). La competencia comunicativa, la competencia intercultural, el trabajo en grupo, la autogestión y la competencia digital emergieron claramente de los datos de los estudiantes como áreas diferenciadas que se habían fortalecido con la participación en los IVs. La empatía y la disposición para ayudarse mutuamente, que también surgieron como competencias específicas en otras partes de nuestra investigación, también pasaron a primer plano en esta parte del estudio. Lo mismo ocurre con la colaboración en grupo y las habilidades de gestión (incluida la gestión del tiempo) y la competencia digital, de las que también se informa en los demás subestudios.

Por lo tanto, concluimos que el desarrollo del aprendizaje disciplinario para la formación de profesores, como el tema mejor representado en nuestra muestra, está claramente corroborado por nuestros datos. Sin embargo, la mayoría de los avances en las habilidades y conocimientos disciplinarios comunicados por los estudiantes se encontraron en el área de aprendizaje transversal, que definimos como competencias y habilidades no específicas de disciplinas concretas. Además de facilitar el aprendizaje transversal en el contexto del aprendizaje disciplinario, los IVs también permiten conectar el contenido específico de la disciplina con el aprendizaje de la lengua y la cultura. Los IVs son una excelente herramienta para que los estudiantes desarrollen sus habilidades en la L2 y al mismo tiempo discutan los temas que corresponden a su disciplina. Sostenemos que para la integración entre disciplinas, es particularmente relevante que los estudiantes reporten estos resultados de aprendizaje como aprendizaje disciplinario, ya que demuestra que los perciben como parte del aprendizaje en la disciplina, y no como algo separado de ella. Para evaluar en qué medida estos resultados representan resultados generales y transversales de los IVs, recomendamos estudios de seguimiento en una gama más amplia de materias.

12

Conclusión

En ese estudio se ha evaluado la repercusión de los IVs en el aprendizaje de los estudiantes mediante una investigación cuantitativa y cualitativa en la que se examinaron las percepciones y la apreciación generales de los estudiantes y que se complementó con estudios en los que equipos independientes, cada uno de ellos desde su experiencia particular y a través de sus lentes teóricas específicas, investigaron el desarrollo de la competencia intercultural, la alfabetización digital crítica, el dominio del idioma y los conocimientos y habilidades disciplinarios, respectivamente.

En gran medida, nuestras investigaciones confirman las visiones de estudios anteriores, que a menudo se han llevado a cabo a menor escala y corroboran y complementan los conocimientos de otros proyectos a gran escala, como EVALUATE y el Intercambio Virtual Erasmus+ (El Grupo EVALUATE, 2019; Helm & Van der Velden, 2019; Helm & Van der Velden, 2020). Creemos que los datos de nuestra sección transversal de disciplinas proporcionan más pruebas del fuerte potencial de los IVs como vehículo para el desarrollo de competencias estudiantiles de gran relevancia. La autenticidad de la experiencia de aprendizaje de los IVs, que requiere una amplia gama de aptitudes que los estudiantes deben ejercitar al mismo tiempo, y las impresiones

generales positivas de los estudiantes sobre los IVs refuerzan los argumentos a favor de la aplicación de los IVs a mayor escala. El desarrollo de estos resultados para los estudiantes no es en absoluto automático y depende del diseño efectivo de las tareas, la selección de la tecnología apropiada y la organización adecuada de los intercambios. El apoyo de los profesores y la orientación de los estudiantes durante los intercambios son indispensables.

También debemos reconocer las limitaciones de nuestra investigación. Los IVs estudiados se situaron en el contexto de cursos intactos en las instituciones participantes. Aunque esto aumentó la validez ecológica del estudio, hizo imposible establecer grupos de control para validar más nuestros datos. Además, los cursos que logramos reunir no pueden considerarse representativos de todas las disciplinas de la educación superior. Por último, hay limitaciones inherentes al uso de las percepciones autodeclaradas de los estudiantes como un instrumento en nuestro estudio.

Por lo tanto, recomendamos que se siga investigando sobre el impacto de los IVs en el aprendizaje de todas las disciplinas. Con este fin, nuestros instrumentos de investigación se comparten a través del sitio web de EVOLVE para que otros investigadores puedan utilizarlos para estudios de seguimiento, en una nueva gama de entornos y disciplinas. También estamos considerando las opciones para que los datos de investigación obtenidos para el estudio actual estén disponibles como datos abiertos para la comunidad de investigación de IVs en general, de manera que los aspectos que nuestro estudio no ha podido abordar en detalle, como la variabilidad entre los intercambios, puedan ser examinados más de cerca. Esperamos que estos esfuerzos contribuyan aún más a la incorporación de los IVs como práctica educativa en la enseñanza superior, tal como se pretende con los objetivos del proyecto EVOLVE.

Referencias

- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching*. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459f97>
- Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture – Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. <https://rm.coe.int/16806ccc07>
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Darvin, R. (2017). Language, Ideology, and Critical Digital Literacy. In S. Thorne, & S. May (Eds.), *Language, Education and Technology. Encyclopaedia of Language and Education* (3rd ed.). Springer.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge, Taylor & Francis Group.



- European Commission. (2019). ESCO handbook. European Classification of Skills/Competences, Qualifications and Occupations. <https://ec.europa.eu/esco/portal/document/en/0a89839c-098d-4e34-846c-54cbd5684d24>
- Helm, F. & Van der Velden, B. (2019). *Erasmus+ Virtual Exchange Impact Report 2018*. Publications Office of the EU. <https://op.europa.eu/s/ovdj>
- Helm, F. & Van der Velden, B. (2020). *Erasmus+ Virtual Exchange Impact Report 2019*. Publications Office of the EU. <https://op.europa.eu/s/ovdk>
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43, 154–167.
- Morris, J.M. (2017). Critical Pedagogy and Design. Retrieved from: <https://www.seanmichaelmorris.com/critical-digital-pedagogy-and-design>
- The EVALUATE Group. (2019). *Evaluating the impact of virtual exchange on initial teacher education: a European policy experiment*. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.29.9782490057337>