

# TELECOLABORACIÓN Y PREDISPOSICIÓN A HABLAR EN INGLÉS DE ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Telecollaboration and willingness to communicate in English of secondary school students

MARTA NAPIÓRKOWSKA  
Universidad de Málaga, España

---

## KEYWORDS

*Willingness to speak English  
Videoconferencing  
Secondary school  
Foreign language teaching  
Virtual exchange  
English as lingua franca  
Student perception*

---

## ABSTRACT

*This study aimed to explore a possible relationship between secondary students' perceptions of willingness to speak English in situations outside the classroom and their participation in a telecollaboration project held in English as lingua franca. 22 Spanish, 26 Polish and 14 Romanian students participated in the research. The data was collected through an online questionnaire, administered to the students before and after the telecollaboration. The findings reveal that audio-visual and synchronous telecollaboration has a positive impact on the willingness to speak English outside the classroom with other users of the same language.*

---

## PALABRAS CLAVE

*Predisposición a hablar inglés  
Videoconferencias  
Escuela secundaria  
Enseñanza de lengua extranjera  
Intercambio virtual  
Inglés como lingua franca  
Percepción de alumnado*

---

## RESUMEN

*Esta investigación pretendía examinar una posible relación entre la autopercepción de la predisposición del alumnado de secundaria a hablar inglés en situaciones fuera del aula y su participación en un proyecto de telecolaboración desarrollado en inglés como lengua franca. En la investigación participaron 22 estudiantes españoles, 26 polacos y 14 rumanos. Los datos se recogieron mediante un cuestionario en línea, administrado al alumnado en la fase anterior y posterior a la telecolaboración. Los hallazgos indican que la telecolaboración audiovisual y sincrónica tiene un impacto positivo en la predisposición a hablar inglés fuera del aula con otros usuarios del mismo idioma.*

---

Recibido: 05/ 07 / 2022

Aceptado: 12/ 09 / 2022

## 1. Introducción

El desarrollo de la comunicación oral en inglés, la primera lengua extranjera a lo largo del mundo, es una de las metas claramente marcadas en los currículos de Educación Secundaria en Europa. El alumnado al terminar la escolarización debe alcanzar un nivel de “usuario independiente” (Comisión Europea, 2017), por lo que el énfasis en la interacción oral en las situaciones comunicativas auténticas en los centros educativos de secundaria resulta evidente. En España, para incrementar el uso de inglés como vehículo de comunicación no solo en las aulas de LE, sino en otras asignaturas se optó por la implementación de los programas bilingües mediante el método de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE). Aun así, este tipo de enseñanza plantea grandes desafíos relacionados principalmente con la formación y cualificación del profesorado (Comisión Europea, 2017) lo que inevitablemente dificulta el logro de los resultados esperados. De hecho, Rubio Alcalá y Martínez Lirola (2008) apuntan que la comunicación oral en inglés es un problema urgente en España, ya que se extiende a nivel nacional y amenaza la cohesión social europea. Esta observación se confirma en los hallazgos del Eurobarómetro (2012), en el que el 54% de la población española reconoce que es incapaz de comunicarse en inglés y solo el 48% elige la escuela como el entorno más común para aprender idiomas. El bilingüismo en los centros educativos españoles, indudablemente, debe replantearse para que sea más efectivo y funcional como observa Ruiz Cordero (2022). Asimismo, a nuestro juicio, para que la enseñanza de idiomas en la escuela pública suponga un cambio en la destreza oral del alumnado es fundamental que el profesorado brinde oportunidades de aprendizaje asequibles para todos los alumnos en un ambiente comunicativo e intercultural. Si se aprovecha la gratuidad de las herramientas telemáticas y la enseñanza de inglés en el aula se abre a un auténtico diálogo intercultural entre los ciudadanos europeos, que no imita la realidad, sino se sumerge en ella, posibilitando al estudiantado español entablar relaciones con alumnos extranjeros, el cambio en su desenvolvimiento comunicativa es más que probable.

### 1.1. La telecolaboración

De hecho, son varios los estudios que corroboran el impacto positivo de la *telecolaboración* en el aprendizaje de LE, una práctica que pretende fomentar la competencia comunicativa e intercultural del alumnado. Mediante herramientas en línea los estudiantes de una lengua extranjera procedentes de una cultura y emparejados con alumnos de otra se comunican en un contexto educativo, llevando a cabo un intercambio virtual (Dooly, 2017). Las ventajas de la *telecolaboración*, a menudo bajo la denominación de intercambios telemáticos, son muy numerosas: la mejora de la competencia intercultural y oral (p.ej., Pomino y Gil Salom, 2016), la negociación del significado más frecuente (p.ej., Clavel-Arroitia, 2019; Wang y Tian, 2013), una mayor autonomía del alumnado (p.ej., Canga Alonso, 2011; Ushioda, 2000) o el fomento de la motivación y del disfrute experimentado en el aprendizaje de lenguas extranjeras (p.ej., Canals, 2020; Di Gennaro y Villarroel, 2019; Jauregi y Melchor-Couto, 2018; Resnik y Schallmoser, 2019). No obstante, muy escasa literatura ha investigado el impacto de la *telecolaboración* sincrónica y audiovisual (Clavel-Arroitia, 2019; Kohn y Hoffstaedter, 2017), la modalidad que más se asemeja a la comunicación oral cara a cara, en el alumnado de secundaria. La gran mayoría de los estudios se ha dedicado a analizar la relación entre la *telecolaboración* y la competencia comunicativa o intercultural a nivel de la enseñanza superior (p.ej., Freiermuth y Huang, 2021; O’Dowd, 2021).

### 1.2. La predisposición a comunicarse

Por otra parte, el constructo de predisposición a comunicarse (en inglés, *Willingness to Communicate*) se refiere a la disposición de un individuo a hablar (McCroskey y Baer, 1985) y a comunicarse cuando se presenta la oportunidad (MacIntyre et ál., 1998). Dada la relevancia de la comunicación auténtica en el aprendizaje de idiomas, la iniciativa de iniciar una conversación cuando se presenta la ocasión se considera crucial para aprender una lengua (MacIntyre, 2007; MacIntyre y Legatto, 2011). Esto explica que los profesores de secundaria en el estudio de Gkonou et ál. (2017) clasifiquen a esta predisposición como el segundo constructo psicológico más importante en el ámbito del aprendizaje de idiomas, justo por detrás de la motivación. De hecho, una mayor predisposición a comunicarse se ha relacionado con determinados beneficios como un nivel superior de competencia en la LE (Clément et ál., 2003; Peng, 2015), una mayor frecuencia de comunicación (MacIntyre y Charos, 1996; Yashima et ál., 2004), y una mayor motivación intrínseca y extrínseca (Yashima, 2002), entre otros.

MacIntyre et ál. (1998) idearon un modelo piramidal de variables lingüísticas, comunicativas y socio-psicológicas que influyen en la predisposición a comunicarse, que integraba tanto rasgos como factores transitorios. Con el respaldo de este modelo que ha ejercido una importancia capital en la comprensión del constructo, la investigación sobre la predisposición a comunicarse ha cobrado impulso en contextos de segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE). Hasta la fecha, se han encontrado que una variedad de factores internos y externos al estudiante están relacionados con esta predisposición. Sin embargo, existe una notable escasez de estudios en muchos entornos culturales y educativos. A este respecto, la afirmación de Denies et ál. (2015) de que “la investigación sobre la predisposición a comunicarse en una L2 ha estado infrarrepresentada en Europa” (p.

722) sigue siendo válida hoy en día. A modo de ejemplo, una búsqueda en la base de datos Web of Science para determinar el número de libros, capítulos de libros y artículos sobre esta predisposición en España arrojó un resultado de solo 5 artículos relevantes.

Dados los beneficios para el aprendizaje de una lengua, arriba mencionados, es crucial estimular en el alumnado de idiomas esa predisposición. Ante esta situación, el estudio que originó este artículo se propuso investigar si se producía un incremento en la predisposición a hablar (PaH) fuera del aula de escolares de educación secundaria de tres países, Polonia, Rumanía y España, después de haber participado en un proyecto de *telecolaboración*. Hasta la fecha<sup>1</sup> ninguna publicación recogida en la Web of Science ha investigado el impacto de iniciativas de *telecolaboración* en la PaH fuera del aula de estudiantes de LE de este nivel educativo.

## 2. Diseño del estudio

### 2.1. Objetivo e interrogante de la investigación

Como se ha avanzado arriba, el estudio que dio origen a este artículo se propuso investigar si un proyecto de *telecolaboración* sincrónica y audiovisual generaba un incremento en la predisposición a comunicarse fuera del aula de escolares de educación secundaria. Más concretamente, el estudio pretendía responder a este interrogante:

- ¿Se da una diferencia estadísticamente significativa entre la predisposición a hablar inglés de los participantes en un proyecto de *telecolaboración* sincrónica y audiovisual en *lingua franca* entre antes y después de implicarse en este proyecto?

### 2.2. Contexto y participantes

Un total de 61 estudiantes de cuatro centros escolares de educación secundaria participaron en el estudio. Dos de esos centros estaban ubicados en España -uno en Cártama (Málaga) y otro en Motril (Granada)-, otro en Pruszcz Gdanski, (Polonia) y, el cuarto, en Bucarest (Rumanía). A excepción del centro de Bucarest, que se situaba en una gran ciudad y el alumnado pertenecía a familias de un estrato socioeconómico medio-alto, los tres centros restantes se localizaban en pequeñas ciudades (de entre 25.000 y 55.000 habitantes) y recibían alumnado de nivel socioeconómico medio y medio-bajo. En todos los centros se impartía inglés como primera lengua extranjera con una frecuencia de 4-6 horas semanales. La muestra (de conveniencia) del estudio consistió en estudiantes que se prestaron a participar voluntariamente en la experiencia de e-tándem. De ellos, 39 (63.9%) se declararon mujeres, 18 (29.5%), hombres, uno (1.6%), no-binario y tres (4.9%) prefirieron no declarar su género. Al inicio del proyecto sus edades estaban en el rango de 14 a 19 años ( $M = 15.67$ ,  $DE = 1.04$ ,  $Mo = 15$ ). La muestra se dividió en 26 estudiantes polacos, 22 españoles y 13 rumanos.

### 2.3. El proyecto de telecolaboración

El proyecto de *telecolaboración* llevado a cabo entre los centros de secundaria mencionados anteriormente se denominó e-tándem, dado que el alumnado, en su mayoría, conversó en parejas a través de videoconferencias en Skype. No obstante, la comunicación no se desarrolló en las lenguas maternas de los participantes, sino en inglés como *lingua franca*. A los participantes se les exigía un nivel de idioma B1 según el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER); sin embargo, a los estudiantes más tímidos o con un nivel más bajo, que expresaron su voluntad de participar en el proyecto, se les permitió conversar en grupos de 3-4 personas. La *telecolaboración* se desarrolló en el horario de tarde, cada quince días a lo largo de cuatro meses en el curso 2020-2021. El alumnado se conectaba desde sus casas, por lo que un dispositivo móvil y la conexión a internet fueron los dos requisitos principales para poder participar.

Para evitar diferencias de índole lingüística y caracterológica previamente al desarrollo del proyecto, el profesorado de inglés de cada centro condujo y grabó entrevistas telemáticas con el alumnado que había declarado su voluntad de participar. Se evaluó la expresión oral de los estudiantes mediante una prueba a nivel B1 de Cambridge Assessment English. El rasgo de personalidad dominante relativo a la extroversión e introversión, considerado un factor de gran incidencia en la interacción telemática (Offir et ál., 2007), se investigó mediante un cuestionario de personalidad en línea, NERIS Type Explorer (<https://www.16personalities.com/es/test-de-personalidad>). A continuación, se agrupó al alumnado en función de la similitud de la competencia oral en inglés y el rasgo de personalidad.

Acorde con las directrices de la enseñanza basada en tareas (en inglés, *task-based language teaching*) el e-tándem se dividió en tres fases: pretarea, tarea y post tarea. La primera pretendía introducir al alumnado a la temática de la tarea, fomentar su léxico y mejorar su comprensión oral. Para estos fines, el profesorado elaboraba cuestionarios telemáticos en formato de formularios Google, en los que el alumnado tenía que visionar videos y responder a una serie de preguntas. En total, se prepararon seis cuestionarios, cuya temática había sido propuesta por el alumnado. El material audiovisual que se usó para familiarizar al alumnado con el tema de cada encuentro fueron las charlas de Tedx Talks y un video de The Economist, accesibles en la página web de YouTube, que se

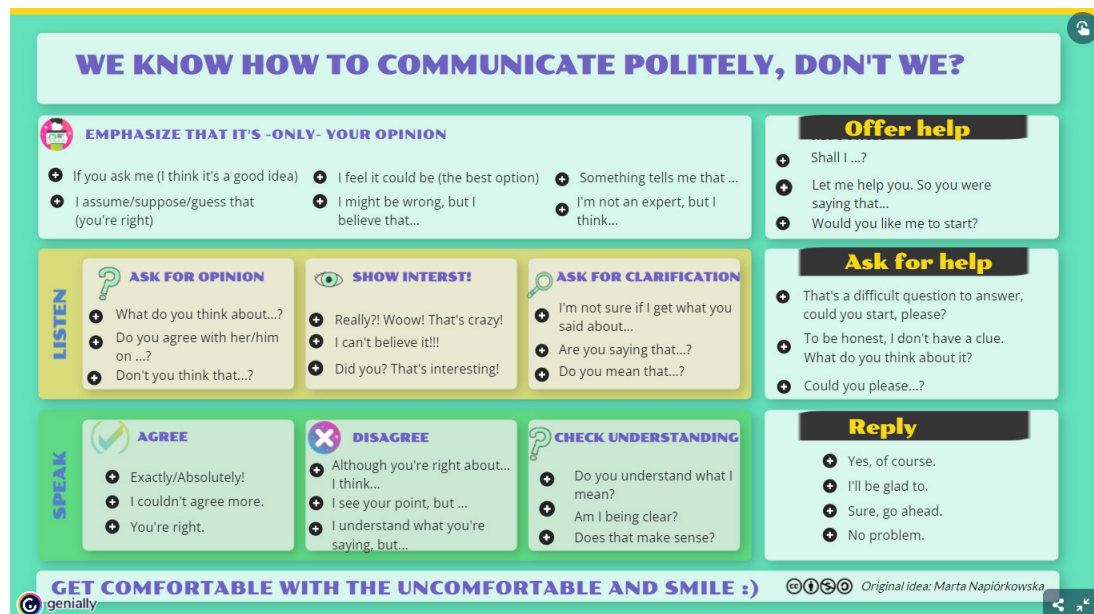
reflejan en la Tabla 1. Asimismo, para facilitar al alumnado una correcta interacción oral en inglés, se elaboró una infografía en línea con las expresiones más útiles (Figura 1) para el desarrollo de las conversaciones del alumnado en la segunda fase, de la tarea.

Tabla 1. Material audiovisual usado en las pretareas de la telecolaboración

Sesiones	Tema de la pretarea	Videos usados en la pretarea
1 sesión	Familia	<i>Why your birth order is a blessing and a curse</i> de Pavel Mischenko Accesible en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=bQy2tISWQQ0">https://www.youtube.com/watch?v=bQy2tISWQQ0</a>
2 sesión	Viajes	<i>Travel more and buy less</i> de Luis Vargas Accesible en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=AlCqyZEXM1I&amp;t=449s">https://www.youtube.com/watch?v=AlCqyZEXM1I&amp;t=449s</a>
3 sesión	Vida saludable	<i>Our bodies are not an image</i> de Mary Jelkovsky Accesible en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=DoDzwM0gybg">https://www.youtube.com/watch?v=DoDzwM0gybg</a>
4 sesión	Amistad	<i>The critical importance of friends on your happiness</i> de Mike Duffy Accesible en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=3VRi6gWj98E&amp;t=33s">https://www.youtube.com/watch?v=3VRi6gWj98E&amp;t=33s</a>
5 sesión	Aprendizaje de idiomas y ansiedad	<i>Learning a language? Speak it like you're playing a video game</i> de Marianna Pascal Accesible en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Ge7c7otG2mk&amp;t=84s">https://www.youtube.com/watch?v=Ge7c7otG2mk&amp;t=84s</a>
6 sesión	Moda	<i>The true cost of fast fashion</i> de The Economist Accesible en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=tLfNUD0-8ts&amp;t=2s">https://www.youtube.com/watch?v=tLfNUD0-8ts&amp;t=2s</a>

Fuente: Napiórkowska, 2022.

Figura 1. Infografía para facilitar la interacción oral del alumnado durante la telecolaboración



Fuente: Napiórkowska, 2022.

La tarea se realizaba en Skype y consistía en mantener una conversación en inglés durante 45 minutos entre las parejas o grupos de alumnos provenientes de otras culturas. El alumnado podía hacer uso de un listado de preguntas preparadas por el profesorado y relacionadas con el vídeo que habían visto, sus experiencias personales, culturas y valores. Para fomentar la motivación del alumnado entre estas preguntas se incluyeron las propuestas del alumnado, que habían sugerido previamente al comienzo de cada sesión de e-tándem. Todas

las conversaciones fueron grabadas por los estudiantes y compartidas a posteriori con el profesorado para que pudiera controlar el progreso de sus alumnos. Finalmente, en la post tarea el alumnado autoevaluaba su conversación en un cuestionario de Google administrado por el profesorado. Todas las tareas se publicaban en la plataforma de Google Classroom.

## 2.4. Instrumento

Como herramienta de obtención de datos se empleó un cuestionario, que consistía en una sección que recogió los datos demográficos de edad, género y centro escolar; junto a la *Escala de Predisposición a Hablar en Inglés en Situaciones Fuera del Aula (EPHISFA)* (Tabla 2). Esta escala contenía 11 ítems que fueron elaborados por las autoras. Representaban situaciones -algunas típicamente virtuales- sobre cuyo grado de disposición a hablar en ellas en inglés los participantes tenían que pronunciarse a través una escala de tipo Likert de 5 puntos (donde 1 = *Lo evito*; 2 = *Estoy poco dispuesto/a*; 3 = *Indeciso/a*; 4 = *Estoy dispuesto/a*; 5 = *Estoy totalmente dispuesto/a*). La EPHISFA es una escala sumativa (rango potencial: 11-55) en la que una puntuación mayor en la escala significa una mayor presencia de PaH. La fiabilidad de la escala, medida mediante el alfa de Cronbach antes de la actividad de e-tándem, fue de .841, lo que demuestra que esta escala de predisposición a hablar en inglés fuera del aula tiene un índice de consistencia muy alto. Los participantes en el estudio cumplieron el cuestionario antes y después de participar en el proyecto de e-tándem.

Tabla 2. Escala de Predisposición a Hablar en Inglés en Situaciones Fuera del Aula (EPHISFA) traducida al polaco (PL) y rumano (RU)

Enunciado	
ES	Evalúa lo dispuesto/a que estás a conversar en inglés en la siguiente escala desde 1 (Lo evito) hasta 5 (Estoy totalmente dispuesto/a):
PL	Oceń, jak bardzo jesteś skłonny/a do rozmowy w języku angielskim w następującej skali od 1 (zdecydowanie tego unikam) do 5 (zdecydowanie jestem do tego skłonny/a):
RU	Evaluează cât de dispus ești să vorbești în limba engleză pe o scară de la 1 (evit situația) la 5 (sunt total dispus):
Ítems	
ES1	Cuando hablo en inglés con una persona extranjera sobre un tema de mi interés a través de un programa de videoconferencia como Google Meet o Skype.
PL1	Kiedy rozmawiam po angielsku z obcokrajowcem na interesujący mnie temat za pośrednictwem programu wideokonferencyjnego, takiego jak Google Meet lub Skype.
RU1	Când vorbesc în limba engleză cu o persoană străină pe un subiect de interes pentru mine printr-un program de videoconferință precum Google Meet sau Skype.
ES2	Cuando hablo en inglés con varias personas extranjeras sobre un tema de mi interés a través de un programa de videoconferencia como Google Meet o Skype.
PL2	Kiedy rozmawiam po angielsku z grupą obcokrajowców na interesujący mnie temat za pośrednictwem programu wideokonferencyjnego, takiego jak Google Meet lub Skype.
RU2	Când vorbesc în engleză cu mai multe persoane străine pe un subiect de interes pentru mine printr-un program de videoconferință precum Google Meet sau Skype.
ES3	Cuando juego a videojuegos multijugador en línea en inglés (por ejemplo, League of Legends) de mi interés con extranjeros.
PL3	Kiedy gram w interesujące mnie gry wideo online dla wielu graczy w języku angielskim (np. League of Legends) z obcokrajowcami.
RU3	Când joc jocuri video multiplayer online în limba engleză (de ex. League of Legends) cu străinii.
ES4	Cuando juego a videojuegos multijugador masivos en línea en inglés (por ejemplo, World of Warcraft) de mi interés con extranjeros.
PL4	Kiedy gram w interesujące mnie masowe gry wideo online dla wielu graczy w języku angielskim (np. World of Warcraft), z obcokrajowcami.
RU4	Când joc jocuri video online multiplayer în engleză (de ex. World of Warcraft) cu străini nativi.
ES5	Cuando grabo un mensaje de audio en inglés en Whatsapp a una persona extranjera sobre un tema de mi interés.
PL5	Kiedy nagrywam wiadomość audio do obcokrajowca w języku angielskim na interesujący mnie temat na Whatsappe/Messengerze.
RU5	Când înregistrez un mesaj audio în engleză pe WhatsApp către o persoană străină pe un subiect de interes pentru mine.
ES6	Cuando hablo en inglés con una persona extranjera a la que veo que está teniendo problemas de comunicación, p. ej., a la hora de pagar en un transporte público o en el supermercado.

PL6	Kiedy rozmawiam po angielsku z obcokrajowcem, który widzę, że ma problemy z komunikacją, np. płacąc za transport publiczny lub w supermarkecie.
RU6	Când vorbesc în engleză cu o persoană străină despre care văd că are probleme de comunicare. De exemplu, atunci când trebuie să plătim transportul public sau la supermarket.
ES7	Cuando doy indicaciones en inglés a una persona extranjera para llegar a un determinado lugar.
PL7	Kiedy udzielam obcokrajowcowi wskazówek w języku angielskim, by dostał się w określone miejsce.
RU7	Când dau indicații în limba engleză unei persoane străine pentru a ajunge la un anumit loc.
ES8	Cuando entablo una conversación con una persona extranjera para conocer cosas sobre ella de mi interés.
PL8	Kiedy nawiązuję rozmowę z obcokrajowcem, by dowiedzieć się o nim czegoś co mnie interesuje.
RU8	Când încep o conversație cu o persoană străină pentru a cunoaște lucruri despre ea care mă interesează.
ES9	Cuando entablo una conversación con un grupo de personas extranjeras para conocer cosas sobre ellas de mi interés (p. ej. su procedencia, profesión o aficiones).
PL9	Kiedy nawiązuję rozmowę z grupą obcokrajowców, by dowiedzieć się o nich czegoś co mnie interesuje (np. ich pochodzenie, zawód czy hobby).
RU9	Când încep o conversație cu un grup de persoane străine pentru a afla lucruri despre ei un lucru care mă interesează (de exemplu, originea, profesia sau hobby-urile lor).
ES10	Cuando tengo que contar en inglés costumbres de mi cultura a una persona extranjera y describirle el lugar donde vivo.
PL10	Kiedy muszę opowiedzieć w języku angielskim obcokrajowcowi o zwyczajach mojej kultury i opisać miejsce, w którym mieszkam.
RU10	Când trebuie să vorbesc cu o persoană străină despre obiceiurile culturii mele în limba engleză și să descriu locul în care locuiesc.
ES11	Cuando presento una persona extranjera a mi familia/amigos y tengo que traducir su conversación para que se puedan comunicar.
PL11	Kiedy przedstawiam obcokrajowca rodzinie/przyjaciołom i muszę przetłumaczyć ich rozmowę, by mogli się porozumieć.
RU11	Când prezint o persoană străină familiei/prietenilor mei și trebuie să le traduc conversația, astfel încât să se poată comunica.

Fuente: Napiórkowska, 2022.

## 2.5. Procedimiento de análisis de datos

Para comparar la PaH entre antes y después de participar en el proyecto de *telecolaboración* se empleó la prueba T de Student para muestras relacionadas, una vez que la prueba de Kolmoronov Smirnov verificó la normalidad de los datos. Las comparaciones se hicieron con la muestra completa y con los distintos grupos nacionales. Además, se calculó el tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen.

## 3. Resultados y discusión

Los resultados de la comparación de la PaH mediante la escala EPHISFA se muestran en la Tabla 3. Como se puede apreciar, se produce un incremento estadísticamente significativo entre antes y después de haber participado en el proyecto de *telecolaboración*. Asimismo, el tamaño del efecto de la diferencia encontrada fue grande en todos los casos.

Tabla 3. Resultados de la media, de la desviación estándar y de la prueba T-test para la EPHISFA

Procedencia de la muestra	Momento	<i>M</i> ( <i>D.E.</i> )	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	Tamaño del efecto <i>d</i>
<b>Muestra global</b>	Pre	42.72 (7.02)	-19.27	60	<.001	2.47
	Post	72.05 (13.96)				
<b>Polonia</b>	Pre	40.65 (7.66)	-8.29	25	<.001	1.63
	Post	65.27 (17.20)				
<b>Rumanía</b>	Pre	45.38 (7.10)	-14.33	12	<.001	3.97
	Post	77.54 (8.67)				
<b>España</b>	Pre	43.59 (5.65)	-23,15	21	<.001	4.93
	Post	76.82 (7.90)				

Fuente: Napiórkowska, 2022.

Es preciso destacar que, al no contar el estudio con un grupo control con el que comparar los datos de PaH y no haber controlado otras posibles variables que puedan haber influido (p. ej., el uso del inglés fuera del aula independientemente del e-tándem o la asistencia a clases extra de inglés), no se puede afirmar categóricamente que la participación en el proyecto de *telecolaboración* sea la causa de este incremento tan notable en la PaH de los participantes. No obstante, con el fin de recoger impresiones del profesorado de estos grupos se preguntó a las docentes de inglés que les impartían clase qué pensaban que había generado este mayor interés por hablar en inglés de su alumnado después de la experiencia de e-tándem. Las cuatro profesoras coincidieron en atribuirlo a la oportunidad de practicar inglés en el entorno del e-tándem que se había brindado al alumnado. Los resultados apuntan, por tanto, que la organización de práctica oral en inglés a través de e-tándems puede tener un efecto considerable en la PaH del alumnado que, como consecuencia, puede generar una mejora de su competencia en inglés, probablemente a través de la motivación que genera la actividad, motivación que es uno de los tres grandes predictores de la predisposición a comunicarse, según un meta-análisis realizado por Shirvan et ál. (2019).

El interés por la tarea es un factor subjetivo que se ha relacionado con la predisposición a comunicarse de los estudiantes. Dörnyei (2009) consideró el interés como un motivador para la participación en una tarea, lo cual ha sido respaldado por la evidencia empírica proporcionada por Eddy-U (2015). Como sugiere Eddy-U (2015), las percepciones de los estudiantes sobre una tarea y sus interlocutores son antecedentes situacionales más directos de esta predisposición a comunicarse que la propia tarea y los propios interlocutores. Este hallazgo es consistente con el modelo de predisposición a comunicarse propuesto por MacIntyre et ál. (1998), que insiste en que la competencia en L2 autopercebida es un factor más significativo que la competencia real en L2 en cuanto a su influencia en la predisposición a comunicarse.

#### 4. Conclusiones

El presente estudio ha constatado que se dan diferencias estadísticamente significativas con un tamaño grande del efecto entre antes y después de la participación de estudiantes de inglés de secundaria en un proyecto de e-tándem que adoptaba un enfoque de la enseñanza basada en tareas. Estos resultados son muy prometedores y sirven para avalar la recomendación de que este tipo de actividad se organice en la asignatura de inglés de manera regular para promover la interacción oral y la predisposición del alumnado a hablar en inglés, que, en el caso de un contexto de LE, se requieren fomentar de manera especial.

Es preciso señalar algunas limitaciones del estudio. Como se ha comentado arriba, esta investigación carece de un grupo de control y variables que pueden incidir en la PaH del alumnado, tales como la metodología, el ambiente del aula, la relación con la docente, la asistencia a clases particulares de inglés o la frecuencia del uso que se hace del inglés fuera del aula independientemente de la actividad de *telecolaboración*. Asimismo, sería

interesante recoger datos de naturaleza cualitativa para profundizar en las interpretaciones que hace el alumnado participante en esta actividad. Futuras investigaciones deberían tener en cuenta estas limitaciones para diseñar estudios en los que se pueda deslindar de una manera más clara el efecto de la participación de estudiantes de secundaria en proyectos de *telecolaboración* y se cuente con datos cualitativos sobre las perspectivas de los participantes. A pesar de estas limitaciones, este estudio representa una exploración en una realidad, la de la relación entre participación en el proyecto *telecolaborativo* y PaH, sobre la cual no se ha investigado hasta la fecha.

## 5. Agradecimientos

La autora de este estudio desea agradecer la gran colaboración, humor, paciencia y empatía del profesorado de secundaria, en particular de Maciej Michalowski, Magdalena Halasinska, Elena Grozavu, Aurora Carretero Ramos y Lyndsey Goodwin. Gracias a ellos tanto el proyecto de *telecolaboración* como esta investigación se pudieron llevar a cabo con éxito.



## Referencias

- Canals, L. (2020). The effects of virtual exchanges on oral skills and motivation. *Language Learning & Technology*, 24(3), 103-119. <http://hdl.handle.net/10125/44742>
- Canga Alonso, A. (2011). Learning diaries to foster learner autonomy in mixed-ability groups. *Tejuelo*, (11), 47-63.
- Clavel-Arroitia, B. (2019). Analysis of telecollaborative exchanges among secondary education students: Communication strategies and negotiation of meaning. *Porta Linguarum*, 2019(31), 97-116.
- Clément, R., Baker, S. C. y MacIntyre, P. D. (2003). Willingness to Communicate in a Second Language: The Effects of Context, Norms and Vitality. *Journal of Language and Social Psychology* 22(2), 190-209.
- Comisión Europea (2012). *Eurobarómetro especial 386*. Europeans and Their Languages. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/1049>
- Comisión Europea (2017). *Cifras Clave de la Enseñanza de Lenguas en los centros escolares de Europa*. Informe de Eurydice.
- Denies, K., Yashima, T. y Janssen, R. (2015). Classroom versus societal willingness to communicate: Investigating French as a second language in Flanders. *The Modern Language Journal*, 99(4), 718-739. <https://doi.org/10.1111/modl.12276>
- Di Gennaro, C. M. y Villarroel Ojeda, Y. E. (2019). Chile-U.S.A.: A Case Study of Telecollaboration. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 2(2), 166-179. <https://doi.org/10.32996/ijlt.2019.2.2.25>
- Dooly, M. (2017). Telecollaboration. En C. A. Chapelle y S. Sauro (Eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (pp. 169-183). John Wiley & Sons, Inc.
- Dörnyei, Z. (2009). The antecedents of task behaviour: A dynamic systems account of task motivation. 3rd Biennial International Conference on Task-Based Language Teaching, Lancaster. <http://www.lancs.ac.uk/fass/events/tblt2009/presentations.htm>.
- Eddy-U, M. (2015). Motivation for participation or non-participation in group tasks: A dynamic systems model of task-situated willingness to communicate. *System*, 50, 43-55. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.03.005>
- Freiermuth, M. R. y Huang, H. Ch. (2021). Zooming across cultures: Can a telecollaborative video exchange between language learning partners further the development of intercultural competences? *Foreign Language Annals*, 54 (1), 185-206. <https://doi.org/10.1111/flan.12504>
- Gkonou, C., Mercer, S. y Daubney, M. (2016). Teacher perspectives on language learning psychology. *Language Learning Journal*, 46(4), 501-513. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1172330>
- Jauregi, K. y Melchor-Couto, S. (2017). Motivational factors in telecollaborative exchanges among teenagers. *CALL in a Climate of Change: Adapting to Turbulent Global Conditions-Short Papers from EUROCALL 2017*, 157-162. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.eurocall2017.706>
- Kohn, K. y Hoffstaedter, P. (2017). Learner agency and non-native speaker identity in pedagogical lingua franca conversations: insights from intercultural telecollaboration in foreign language education. *Computer Assisted Language Learning*, 30(5), 351-367. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1304966>
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564-576.
- MacIntyre, P. D. y Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3-26. <https://doi.org/10.1177/0261927X960151001>
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. y Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- MacIntyre, P. D. y Legatto, J. J. (2011). A dynamic system approach to willingness to communicate: Developing an idiodynamic method to capture rapidly changing affect. *Applied Linguistics*, 32(2), 149-171.
- McCroskey, J. C. y Baer, J. E. (1985). Willingness to Communicate: The Construct and Its Measurement. Paper Presented at the Annual Convention of the Speech Communication Association. <https://doi.org/10.1080/01463379209369817>
- O'Dowd, R. (2021). What do students learn in virtual exchange? A qualitative content analysis of learning outcomes across multiple exchanges. *International Journal of Educational Research*, 109, 2-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101804>
- Offir, B., Bezalel, R. y Barth, I. (2007). Introverts, extroverts, and achievement in a distance learning environment. *International Journal of Phytoremediation*, 21(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/08923640701298613>
- Peng, J. E. (2015). L2 Motivational Self System, Attitudes, and Affect as Predictors of L2 WTC: An Imagined Community Perspective. *The Asia-Pacific Education Researcher* 24 (2), 433-443.
- Pomino, J. y Gil-Salom, D. (2016). Integrating E-tandem in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228, 668-673. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.102>
- Resnik, P. y Schallmoser, C. (2019). Enjoyment as a key to success? Links between e-tandem language learning and

- tertiary students' foreign language enjoyment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9 (3), 541-564. <https://doi.org/10.14746/sslt.2019.9.3.6>
- Rubio Alcalá, F. D. y Martínez Lirola, M. (2008). La comunicación oral del inglés en España: influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, 51-63. [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/10690/La\\_comunicacion\\_oral.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/10690/La_comunicacion_oral.pdf?sequence=2)
- Ruiz Cordero, M. B. (2022). Nivel de expresión oral en inglés en centros bilingües y no bilingües de Castilla- La Mancha. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 201-213. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.73909>
- Shirvan, M., Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D. y Taherian, T. (2019). A meta-analysis of L2 Willingness to Communicate and its three high-evidence correlates. *Journal of Psycholinguistic Research*. <https://doi:10.1007/s10936-019-09656-9>
- Ushioda, E. (2000). Tandem language learning via e-mail: From motivation to autonomy. *ReCALL*, 12(2), 121-128. <https://doi.org/10.1017/S0958344000000124>
- Wang, Y. y Tian, J. (2013). Negotiation of meaning in multimodal tandem learning via Desktop Videoconferencing. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 3(2), 41-55. <https://doi.org/10.4018/ijcallt.2013040103>
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.
- Yashima, T., Zenk-Nishide, L. y Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54(1), 119-152. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00250.x>