

Competencias tecnopedagógicas e interculturales en la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras

Techno-pedagogical and Intercultural Competences in the Initial Training of Foreign Language Teachers

Gladys Villegas-Paredes
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)
gladys.villegas@unir.net

Silvia Canto Gutiérrez
Universidad de Utrecht
s.canto@uu.nl

Resumen

La formación del profesorado de lenguas extranjeras exige el desarrollo de competencias profesionales que permitan responder a las necesidades de una sociedad globalizada, tecnológica y multicultural. Los estudios informan que los docentes, aunque poseen diversas habilidades digitales (CD), no se sienten capaces de promover la competencia comunicativa intercultural (CCI) del alumnado mediante estas herramientas. El objetivo de esta investigación es analizar si existe relación significativa en las opiniones de 44 profesores en formación inicial (PFI) respecto a la adquisición de sus competencias digitales, interculturales y pedagógicas. En el estudio, 17 PFI realizaron tareas de un proyecto

de intercambio virtual (PIV), mientras que 27 efectuaron tareas generales de una asignatura del Máster en enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE). Mediante una metodología mixta y diseño cuasi-experimental con grupo de control (GC) y experimental (GE), se aplicó un cuestionario y se organizaron grupos focales tras el proyecto para valorar las percepciones de los participantes sobre las competencias adquiridas. Los resultados cuantitativos muestran que el GE, en comparación con el GC, mejora significativamente su capacidad para identificar estereotipos, prejuicios y actuar como mediador (relacionado con la CCI), así como una mayor recomendación del PIV (respecto a la CD) como parte de la formación docente. Los resultados cualitativos destacan los beneficios del proyecto en el desarrollo de competencias tecnopedagógicas y emocionales. Se concluye que el PIV parece tener efectos positivos en la CCI y otras competencias transversales, aunque presenta limitaciones que deben superarse respecto a la competencia digital docente.

Palabras clave: competencia tecnopedagógica, competencia comunicativa intercultural, competencias transversales, intercambio virtual, competencia digital docente.

Abstract

The training of foreign language teachers requires the development of professional competencies that enable them to respond to the needs of a globalized, technological, and multicultural society. Research indicates that teachers, although they possess various skills within the framework of digital competence (DC), do not feel capable of promoting students' intercultural communicative competence (ICC) through these tools. The aim of this study is to analyze and describe whether there is a significant relationship in the opinions of 44 pre-service teachers (PSTs) regarding the development of their digital, intercultural, and pedagogical competencies. In the study, 17 PSTs carried out the tasks of a virtual exchange project (VEP), while 27 completed the general tasks of a

Master's course in Spanish as a Foreign Language. Using a mixed-method approach and a quasi-experimental design with a control group (CG) and an experimental group (EG), both a questionnaire and focus groups were conducted after the project to assess participants' perceptions of the competencies acquired. Quantitative results show that the EG, compared to the CG, significantly improved in their ability to identify stereotypes and prejudices and to act as mediators (related to ICC), as well as in their recommendation of the VEP as part of teacher training (in relation to DC). Qualitative results highlight the benefits of the project in enhancing technopedagogical and emotional competencies. It is concluded that the VEP appears to have positive effects on ICC and other transversal competencies, although it presents limitations that need to be addressed regarding teachers' digital competence.

Key words: technopedagogical competence, intercultural communicative competence, transversal competences, virtual exchange, digital teaching competence.

1. Introduction

El incesante avance de las tecnologías digitales en una sociedad globalizada y multicultural como la actual ha generado un debate sobre la necesidad de desarrollar competencias digitales e interculturales en la formación inicial y permanente del profesorado de idiomas. Documentos importantes como *Las competencias clave del profesor de LS/LE* (Instituto Cervantes, 2012) y el *European Profiling Grid for Language Teachers (EPG)* (Comisión Europea, 2013) hacen hincapié en las competencias digitales e interculturales como habilidades básicas necesarias en el perfil docente. Además, ambas competencias adquieren en el EPG la categoría de competencias transversales, idea que refuerza la necesidad de la integración competencial, un aspecto que defendemos en esta investigación. Sin embargo, a pesar de la importancia atribuida a la variable intercultural en el ámbito educativo, se constata que la atención a la competencia intercultural del profesorado va por

detrás de la digital. Diversos estudios informan que los profesores admiten poseer diversas habilidades para el uso de las tecnologías, pero tienen muchas carencias e inseguridades para integrarlas en actividades que favorezcan la competencia intercultural de sus alumnos (Bueno-Alastuey et al., 2018; Garrote et al., 2018).

En educación superior a nivel europeo, si bien se evidencia un interés generalizado por la interculturalidad, en la práctica, los docentes carecen de lineamientos claros sobre cómo debe integrarse esta competencia en la enseñanza y cómo puede ayudar la tecnología en este proceso (Godwin-Jones, 2019; Vinagre, 2017). De hecho, en las actividades de aula normalmente prevalecen las actividades lingüísticas mediadas por las tecnologías sobre las interculturales (Bueno-Alastuey et al., 2018). De ahí la necesidad de desarrollar en el profesorado de idiomas competencias integradas que permitan aplicar saberes y habilidades múltiples para abordar con eficacia la formación intercultural de los estudiantes usando la tecnología. En este marco, investigaciones recientes señalan las múltiples ventajas del intercambio virtual o telecolaboración para el fomento de competencias tecnopedagógicas e interculturales (Sauro y Chapelle, 2017; Yang 2020), además de las emocionales (Ensor et al., 2017; Bárkányi, 2024), imprescindibles en la formación inicial docente.

En general, la integración del intercambio virtual en los programas de estudio lleva aparejada una revisión y adaptación curricular previa a su implementación para garantizar el éxito de este tipo de proyectos (Soler y Juan-Lázaro, 2024; Villegas-Paredes y Canto, 2021). Particularmente, cuando la colaboración se realiza entre estudiantes de lenguas extranjeras y hablantes nativos con formación específica, como es el caso del profesorado en formación, la literatura señala beneficios mutuos en la adquisición de competencias. Los interlocutores más competentes actúan de guía y mediadores (trabajando en equipo, usando la tecnología, solucionando malentendidos, negociando significados y activando sus estrategias tecnopedagógicas) posibilitando que ambas partes aprendan mediante la alternancia de roles (Cappellini y Hsu, 2020).

A partir de estas premisas, en este artículo se presentan los resultados de un estudio empírico basado en un proyecto de intercambio virtual (PIV) orientado a favorecer las competencias tecnopedagógicas e interculturales de profesores en formación inicial (PFI). El intercambio se realizó mediante videocomunicación con estudiantado del Máster en enseñanza del español como lengua extranjera de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) y aprendientes de ELE de la Universidad de Utrecht (UU). En la experiencia de intercambio virtual que aquí presentamos se han tenido en cuenta las adaptaciones y ajustes realizados en el programa de estudio de una asignatura de interculturalidad y mediación en el aula de ELE del máster. La finalidad era determinar las percepciones de los participantes respecto al desarrollo de sus competencias según el tipo de tareas realizadas en la asignatura.

2. Fundamentación teórica

La formación inicial docente enfrenta el desafío de preparar a futuros profesionales para un mundo cada vez más globalizado y tecnológico. En este contexto, la integración de competencias comunicativas interculturales (CCI) y digitales en la formación inicial docente ha ganado relevancia, especialmente para aquellos que enseñan lenguas extranjeras. Este apartado fundamenta la investigación a partir de una revisión de la literatura y un análisis de proyectos de intercambio virtual (IV) como metodología clave para desarrollar estas competencias.

2.1 Contexto y relevancia de las competencias transversales en la formación docente

La hipertecnologización de la sociedad actual nos exige replantearnos sobre las competencias que, como usuarios tanto profesores como estudiantes, debemos desarrollar para enfrentarnos a las nuevas demandas académicas, sociales y laborales. En este

sentido, hoy en día la alfabetización digital ya no es suficiente en sí misma (Hidalgo, 2024), cada vez más se requieren competencias relacionadas con la multialfabetización (Juan-Lázaro y Area-Moreira, 2022), que implica el dominio de habilidades centradas en el uso personal, social y cultural de la tecnología. Concretamente, en la enseñanza-aprendizaje de idiomas se requiere el dominio de destrezas y saberes unificados para el uso de múltiples herramientas y lenguajes de representación que lleven a una práctica social e intercultural que vaya más allá del uso instrumental de la tecnología.

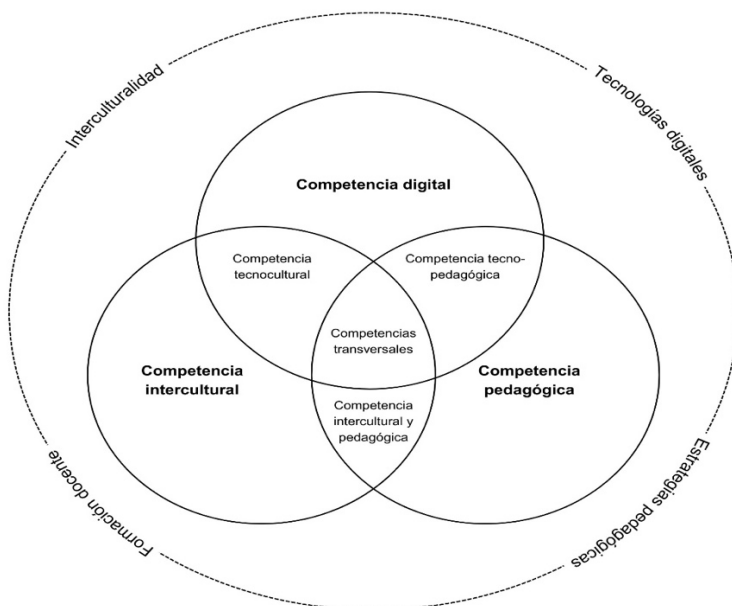
La integración de competencias interculturales y digitales en la enseñanza de lenguas busca preparar a los docentes para enfrentar los desafíos de una sociedad multicultural y tecnológicamente avanzada. Diversos documentos a nivel europeo como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2021), el European Profiling Grid (Comisión Europea, 2013), Las competencias clave del profesorado de LS/LE (Instituto Cervantes, 2012), el *Marco-DigCompEdu* (Redecker, 2020) enfatizan la relevancia de estas competencias como pilares fundamentales en el perfil docente. Pues en un mundo caracterizado por el intercambio constante de información y por comunidades cada vez más diversas, el profesorado tiene un papel fundamental como mediador cultural y facilitador tecnológico.

En su revisión sobre el campo de los intercambios virtuales, Ingrisich-Rupp y Symeonidis (2024) destacan que, aunque las tecnologías digitales están ampliamente disponibles, su uso para fomentar la CCI sigue siendo limitado debido a la falta de formación específica en este ámbito. Esto implica que, a pesar de contar con herramientas tecnológicas avanzadas, los docentes suelen priorizar las actividades lingüísticas sobre las interculturales. Para superar esta limitación, es necesario un enfoque pedagógico que integre ambas dimensiones de manera holística.

Así pues, la integración y convergencia de la tecnología y la interculturalidad (Galliani, 2008) representa un nuevo ecosistema que favorece el fomento de competencias interculturales mediadas por la tecnología (competencia tecnocultural) (Sauro y Chapelle,

2017). A su vez, esta integración favorece la activación de estrategias pedagógicas para enseñar los contenidos interculturales integrando la tecnología digital más apropiada para este fin (competencia tecnopedagógica) (Cappellini y Hsu, 2020). La convergencia de estas tres variables (Figura 1) supone un gran avance en la práctica de competencias transversales en la enseñanza de idiomas (O'Dowd, 2021), en línea con los postulados del Marco-DigCompEdu (Redecker, 2020).

Fig. 1: *Convergencia de la tecnología y la interculturalidad como nuevo ecosistema para el desarrollo de competencias transversales docentes*



Fuente: creación propia

Este nuevo escenario, como es lógico, ha generado un debate sobre la necesidad de impulsar el desarrollo de la competencia tecnopedagógica e intercultural docente. Se requiere que el profesorado diseñe tareas mediadas por la tecnología que, junto al aprendizaje de la lengua, potencien el desarrollo de las diversas

ELIA 25, 2025, pp. 73-106 DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2025.i25.3>

dimensiones de la CCI (Bueno-Alastuey et al., 2018; Canto y Villegas-Paredes, 2023). Para ello, urge preparar al profesorado de idiomas en metodologías activas como el intercambio virtual o telecolaboración para dar respuesta a las demandas transdisciplinares (Sauro y Chapelle, 2017) que el mundo laboral y la sociedad global demandan.

2.2 El intercambio virtual como estrategia pedagógica

Según Dooly y O'Dowd (2018), el intercambio virtual (IV) permite la comunicación entre estudiantes de diferentes contextos culturales mediante tecnología digital, promoviendo así el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias transversales. Este enfoque combina el aprendizaje experiencial y la interacción auténtica, facilitando una formación práctica y contextualizada para los futuros docentes. Además, proporciona un espacio seguro para la exploración de la diversidad cultural y la experimentación pedagógica.

Como enfoque pedagógico, el IV posibilita un acceso directo y auténtico a la interacción entre hablantes nativos y no nativos de una lengua extranjera a través de plataformas virtuales que permiten una comunicación síncrona y asíncrona. Diversos estudios (Dooly y Vinagre, 2021; Gijssen et al., 2024; Ingrisich-Rupp y Symeonidis, 2024; O'Dowd et al., 2020) han demostrado las bondades de estos nuevos espacios virtuales en los que la diversidad cultural de los participantes se convierte en una valiosa oportunidad para el conocimiento del otro y el desarrollo de una serie de habilidades y actitudes interculturales difíciles de estimular sin una interacción comunicativa real. De ahí su importancia como una poderosa herramienta de aprendizaje tanto en estudiantes de idiomas como en la formación del profesorado.

Específicamente, sobre los intercambios virtuales que se realizan con profesorado en formación, diversos autores destacan su eficacia en el desarrollo de competencias instrumentales e interpersonales consideradas esenciales para la empleabilidad, tales como las capacidades de usar la tecnología, trabajar en equipo en

contextos internacionales, comunicarse en una lengua extranjera y aplicar estrategias pedagógicas (Cappellini y Hsu, 2020; Vinagre, 2017). Igualmente, se señala su rentabilidad en el logro de diversas competencias clave del profesorado (Instituto Cervantes, 2012) como facilitar la competencia intercultural, servirse de las TIC, organizar situaciones de aprendizaje y evaluar el aprendizaje del alumno (Villegas-Paredes y Canto, 2021).

En la órbita de la integración competencial, investigaciones recientes destacan el potencial del IV para el fomento de competencias transversales relacionadas con el trinomio lengua, cultura y tecnología digital, de ahí la denominación competencia lingüístico tecnocultural que algunos autores utilizan para referirse a este tipo de convergencia (Cappellini y Hsu, 2020; Sauro y Chapelle, 2017; Yang 2020). Cuando los intercambios se efectúan entre estudiantado de idiomas y profesorado en formación, los beneficios son mutuos. Los estudiantes refuerzan sus habilidades lingüísticas (productivas y receptivas), al tiempo que negocian significados en zonas de contacto pragmatolingüístico e intercultural (Sauro y Chapelle, 2017). De forma análoga, el profesorado en formación, como apuntan Cappellini y Hsu (2020), junto a las competencias tecnoculturales tiene posibilidades para el entrenamiento y mejora de sus competencias tecnopedagógicas. Así pues, el IV permite al futuro docente la práctica de sus habilidades pedagógicas en interacción con aprendices internacionales, lo que le exige una reflexión crítica e interdisciplinar al enfrentarse a situaciones profesionales auténticas (Bueno-Alastuey et al., 2018), en un contexto comunicativo multimodal apoyado por el uso de diversas herramientas digitales.

2.3 Beneficios y desafíos del intercambio virtual para el logro de competencias transversales

El intercambio virtual (IV) ofrece diversos beneficios clave para la formación docente. En primer lugar, promueve el desarrollo de competencias comunicativas interculturales (CCI), como evidencian

estudios realizados por Ensor et al. (2017) y Grau y Turula (2019), al mejorar el conocimiento cultural, la capacidad de identificar estereotipos y la habilidad de actuar como mediadores interculturales. Este desarrollo es esencial para que los docentes puedan guiar a sus estudiantes en un entorno globalizado. Además, el IV fortalece las competencias digitales (CD), incluyendo la gestión de herramientas tecnológicas como videocomunicación e integración de recursos multimedia en el aula, aspectos destacados por Wigham y Jauregi-Ondarra (2023), lo que permite a los docentes utilizar tecnología como un medio para construir puentes culturales.

Otro beneficio significativo es el impacto emocional que genera en los participantes. Según Ensor et al. (2017), los docentes en formación que participan en proyectos de intercambio virtual desarrollan mayor confianza y motivación, mientras que la interacción auténtica ayuda a superar la ansiedad cultural y fomenta actitudes abiertas hacia la diversidad. Esto contribuye directamente a una mejora en la eficacia de las prácticas docentes.

Autores como Dooly y Vinagre (2021) subrayan que el intercambio virtual representa una oportunidad única para integrar teoría y práctica en la enseñanza de idiomas, destacando cómo esta estrategia fomenta tanto el desarrollo profesional como la innovación pedagógica. Además, enfatizan la importancia de diseñar actividades que combinen objetivos lingüísticos e interculturales. Nissen y Kurek (2020) abordan cómo el IV influye en las competencias pedagógicas de los docentes, argumentando que estas experiencias no solo mejoran su capacidad para integrar tecnología en el aula, sino que también transforman su enfoque pedagógico hacia prácticas más colaborativas y centradas en el estudiante. Kurek y Müller-Hartmann (2017), por otro lado, exploran los criterios esenciales para el diseño de tareas en intercambios virtuales, identificando elementos clave como la autenticidad, la relevancia cultural y la colaboración significativa. Su investigación demuestra que las tareas bien estructuradas maximizan el impacto educativo y aumentan la participación de los estudiantes.

O'Dowd y Dooly (2022) destacan cómo el IV promueve el desarrollo profesional de los docentes, ofreciendo un espacio para la

reflexión crítica sobre sus prácticas y el intercambio de experiencias con colegas internacionales. Esto contribuye a la creación de comunidades de aprendizaje profesional que fomentan la innovación y el crecimiento continuo. Además, Gijzen et al. (2024) resaltan que la formación docente debe enfocarse en desarrollar “expertos adaptativos” en el aprendizaje de lenguas, definidos como profesionales con disposición positiva hacia la flexibilidad, el aprendizaje continuo y la capacidad de reflexionar críticamente sobre sus prácticas pedagógicas. Según estos autores, el intercambio virtual ofrece un espacio único para que los docentes experimenten con herramientas y estrategias pedagógicas en un entorno seguro y guiado, cerrando la brecha entre la comunicación auténtica del mundo real y las prácticas en el aula de idiomas.

Sin embargo, el IV también enfrenta ciertos desafíos. Wigham y Jauregi-Ondarra (2023) destacan que, a pesar de ser nativos digitales, muchos futuros docentes enfrentan dificultades al utilizar tecnologías avanzadas en contextos pedagógicos determinados. Los problemas técnicos, como la conectividad limitada y la falta de familiaridad con herramientas específicas, pueden dificultar la implementación efectiva de los proyectos de telecolaboración. Asimismo, la gestión de malentendidos y choques culturales requiere habilidades específicas que no siempre se abordan en los programas de formación. Además, el diseño de tareas para el IV debe ser relevante y auténtico. La falta de tareas bien estructuradas puede llevar a una participación desigual y a resultados menos efectivos (O’Dowd y Dooly, 2022).

Finalmente, esta fundamentación teórica respalda la implementación del intercambio virtual como una metodología clave para la adquisición de competencias transversales en la formación inicial docente. Al integrar la CCI y la CD en un contexto auténtico y colaborativo, el IV ofrece una solución viable para preparar a los futuros docentes para los desafíos educativos del siglo XXI. Sin embargo, es fundamental abordar los desafíos inherentes mediante un diseño adecuado de las tareas y una capacitación específica que garantice su efectividad a largo plazo.

3. Preguntas de investigación e hipótesis

Con el propósito de valorar el impacto del tipo de tareas (tareas generales y tareas del PIV) en las opiniones de los PFI respecto al desarrollo de sus competencias tecnológicas, interculturales y pedagógicas en una asignatura del máster, planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Existen diferencias significativas en las opiniones del grupo control (GC) y grupo experimental (GE) respecto al desarrollo de su competencia tecnológica e intercultural según el tipo de tareas realizadas en la asignatura?
- ¿Cuál es el impacto del PIV en las opiniones del GE respecto a su competencia tecnológica, intercultural y pedagógica?

Para dar respuesta a la primera pregunta es imprescindible un análisis correlacional de los resultados del GC y GE, por tanto, se plantean las siguientes hipótesis:

- H₁: Existen diferencias significativas en las percepciones de los PFI del GC y GE en cuanto a las competencias adquiridas (CCI y CD) según el tipo de tareas realizadas en la asignatura.
- H₀: No existen diferencias significativas en las percepciones de los PFI del GC y GE en cuanto a las competencias adquiridas (CCI y CD) según el tipo de tareas realizadas en la asignatura.

La segunda pregunta se intenta resolver mediante un estudio cualitativo de los resultados del GE obtenidos mediante grupos focales.

4. Metodología

4.1 Diseño

Esta investigación es de carácter mixto, primero se hace un análisis cuantitativo de la información y después un análisis cualitativo para valorar los efectos del proyecto de intercambio virtual (PIV) a través de un diseño cuasi-experimental (Navarro et al., 2017) con grupo control y experimental (GC y GE), sin pretest y sin asignación aleatoria porque los grupos ya estaban formados de manera natural en las aulas. En el análisis cuantitativo (mediante cuestionario) se aplicó el estadístico U de Mann-Whitney para variables ordinales y ji-cuadrado de Pearson (χ^2) para la variable nominal (ítem 16) para comparar los resultados del GC y GE. El análisis cualitativo se realizó en función a las intervenciones orales del grupo focal aplicado al GE.

4.2 Contextualización del PIV

Este estudio corresponde a la segunda etapa del Proyecto de Intercambio Virtual (PIV) implementado durante el curso 2023-2024, dirigido al profesorado en formación inicial (PFI) de ELE de la Universidad Internacional de La Rioja (España) y aprendientes de ELE de la Universidad de Utrecht (Países Bajos). El objetivo era mejorar las competencias tecnológicas, interculturales y pedagógicas del profesorado en formación, así como fomentar la práctica de las habilidades orales (con hablantes nativos) y el desarrollo de la sensibilidad intercultural del aprendiente de ELE.

La implementación del PIV se llevó a cabo en el marco de la asignatura Interculturalidad y Mediación en el aula de ELE. Los PFI podían elegir libremente su participación en el PIV. Esto dio lugar a la formación de dos grupos: un grupo de control (GC) y otro experimental (GE).

- GC: completó tareas escritas convencionales relacionadas

con el análisis y el contraste de la comunicación no verbal en diversas culturas, entrevista a estudiantes de ELE y planificación didáctica.

- GE: participó en cinco sesiones de videoconferencia con estudiantes de la Universidad de Utrecht para realizar tareas orales como "Visita mi país", "Gente de ciudad", "Normas de convivencia", "Personajes y fechas importantes" y una "entrevista de aprendizaje lingüístico y cultural".

4.3 Participantes

El estudio involucró a 44 profesores de ELE en formación inicial (PFI). A partir del perfil específico de los dos grupos, podemos destacar lo siguiente:

- GC: 27 PFI, en su mayoría mujeres (77,8%), con diversas edades y antecedentes académicos. Muchos tenían experiencia previa en la enseñanza del español (63%) y otros idiomas (59,3%) como el inglés (37%) y el francés (7,4%).
- GE: 17 PFI, también predominantemente mujeres (88,2%), con un perfil académico y edades similares al GC. Algunos tenían experiencia en la enseñanza del español (47,1%) y otras lenguas (64,7%) como el inglés (47,1%), el francés (5,9%) y el alemán (5,9%).

Tabla 1. *Características de la muestra (N=44)*

Perfil de los participantes		Grupo control		Grupo experimental	
		N	%	N	%
Sexo	M	21	77,8	15	88,2
	H	6	22,2	2	11,8
Edad	21-25	5	18,5	1	5,9
	26-30	5	18,5	5	29,4
	31-35	6	22,2	3	17,6
	36-40	2	7,4	2	11,8
	41-50	7	25,9	4	23,5
	Más de 50	2	7,4	2	11,8
Formación	Grado	15	55,5	5	29,4
	Licenciatura	8	29,6	6	35,2
	Máster	4	14,8	6	35,2
Experiencia en ELE	Si	17	63,0	8	47,1
	No	10	37,0	9	52,9
	Total	27	100,0	17	100,0
Experiencia en otras LE	Si	16	59,3	11	64,7
	No	11	40,7	6	35,3
Otras LE	Inglés	10	37,0	8	47,1
	Francés	2	7,4	1	5,9
	Chino	1	3,7	0	0,0
	Alemán	0	0,0	1	5,9
Total		27	100	17	100

4.4 Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Cuestionario postproyecto. Se diseñó un cuestionario *ad hoc* basado en los modelos propuestos por Sercu (2007) y Deardorff (2015) que enfatizan las principales dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) del profesorado. Y junto a esta se incluyó la competencia digital (CD) tomando como referencia las competencias clave del profesorado de LS/LE (Instituto Cervantes, 2012) y el Marco de Referencia de la competencia digital docente (INTEF, 2022), en los que se considera que el docente debe

ser capaz de servirse de los recursos digitales para su desempeño profesional y el desarrollo de la CD de sus alumnos. Este cuestionario se compone de 16 preguntas que incluyen datos personales y profesionales (ítems del 1 al 6) y las dos categorías de interés: I) competencia comunicativa intercultural (CCI) que abarca a) ‘conocimientos interculturales’ (ítems 7 y 8), b) ‘habilidades interculturales’ (ítems 9, 10 y 11) y c) ‘actitudes interculturales’ (ítems 12 y 13); II) competencia digital (CD) valoración del PIV (ítems 14, 15 y 16). Estas dos categorías indagan sobre la competencia tecnológica e intercultural con distintos tipos de respuesta valoradas del 1 al 5. El cuestionario se administró mediante Google Forms y se envió por correo electrónico al finalizar el PIV a todos los participantes (GC y GE).

- Grupos focales. Para la triangulación de los datos respecto a la implementación del PIV, se utilizó la técnica del grupo focal con la finalidad de profundizar en algunos aspectos del proyecto no recogidos en el cuestionario. La discusión grupal se llevó a cabo en línea mediante Microsoft Teams con la asistencia voluntaria de 14 de los 17 participantes del GE; tuvo una duración de 90 minutos y fue moderada por la profesora-investigadora de la asignatura. A continuación, se muestran junto a la categorización de los temas de discusión, las competencias y los indicadores (Figura 2).
- Transcripción de intervenciones orales. Se utilizó la función “transcripciones automáticas” de la plataforma de Microsoft Teams para registrar y recuperar el texto escrito de las intervenciones orales de cada participante; luego, se procedió a su categorización de acuerdo con los temas de discusión (Figura 2). Se solicitaron los permisos oportunos a los participantes del PIV para la grabación de la sesión, a fin de garantizar la confidencialidad de los datos y la

posibilidad de no dar su consentimiento libremente.

Fig. 2. *Temas de discusión de los grupos focales con PFI*

Temas de discusión	Competencias	Indicadores
[T1]Competencias interculturales y tecnológicas	CCI	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la cultura del otro. - Habilidades y destrezas interculturales adquiridas mediante el PIV. - Actitudes interculturales.
	CD	<ul style="list-style-type: none"> - Facilidades en el manejo de la herramienta de videocomunicación. - Elección y uso pedagógico de recursos multimedia durante la interacción.
[T2]Competencias pedagógicas y emocionales	CP	<ul style="list-style-type: none"> - Interés/relevancia de los temas tratados en las tareas telecolaborativas. - Vinculación de las tareas con intereses y nivel lingüístico de los estudiantes de ELE. - Valor didáctico de las tareas y su proyección en la actividad pedagógica futura.
	CP + CE	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de sentimientos y emociones experimentados durante las sesiones de intercambio virtual. - Ponerse en el lugar del otro. Asertividad, autocontrol.

4.5 Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó en dos fases relacionadas con las preguntas de investigación e hipótesis:

- Análisis cuantitativo: permitió valorar la efectividad de la implementación didáctica del PIV en las competencias de los PFI con datos objetivos; por un lado, describiendo los porcentajes del cuestionario postproyecto en grupo control y experimental y, por otro lado, comparando mediante U de Mann-Whitney y ji-cuadrado de Pearson (χ^2) la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos en los distintos indicadores del cuestionario. Este análisis inferencial posibilitó comprobar la hipótesis planteada en el estudio. Todos los análisis se realizaron con SPSS con un nivel de significación de $\alpha < 0.05$.

- Análisis cualitativo: los datos aportados por el grupo focal permitieron realizar un análisis de contenido sustentado en dos pasos: a) organización de las transcripciones automáticas recuperadas de Microsoft Teams de las intervenciones orales de los participantes, incluyendo etiquetas con asignación de un número a cada participante (=PN), y b) categorización de los datos analizados según temas de discusión (Figura 2).

5. Resultados

Los resultados del estudio se presentan atendiendo a las dos fases mencionadas. Primero se presentan los resultados cuantitativos de tipo descriptivo e inferencial y, seguidamente, los resultados cualitativos.

5.1 Resultados del análisis cuantitativo

5.1.1. *Resultados del análisis descriptivo*

En la Tabla 2 se muestran los porcentajes alcanzados en el cuestionario postproyecto por el grupo control (GC) y experimental (GE) en función de las categorías e indicadores establecidos.

En primer lugar, respecto a la primera categoría competencia comunicativa intercultural (CCI), los ítems 7 y 8 relacionados con los ‘conocimientos interculturales’ muestran que las oportunidades de conocer e interactuar con estudiantes de otras culturas (ítem 7) tienen valoraciones más altas (=4) en el GE (52,9%) que reconoce haber tenido dichas oportunidades mediante el PIV, en comparación con el grupo control (29,6%). Seguidamente, sobre la importancia de conocer la cultura del alumno (ítem 8), los participantes opinan que este conocimiento es necesario para contrastar, relativizar y respetar las diferencias culturales (=5), alcanzando porcentajes más altos en

el GE (58,8%) que en el GC (37,0%). Resultados que parecen evidenciar mayor claridad de opiniones en el GE frente al GC.

Los ítems 9, 10 y 11 están vinculados a las ‘habilidades interculturales’. Las opiniones sobre las actuaciones de los participantes ante problemas de comprensión y malentendidos (ítem 9) evidencian diferencias significativas entre el GE (76,5%) y el GC (7,4%). El GE afirma haber enviado un feedback escrito a su interlocutor (=5), mientras que el GC menciona haber recurrido mínimamente a esta estrategia. Esto sugiere que algunos del GC enviaron comentarios escritos después de la entrevista, única tarea de interacción en este grupo. En la identificación de estereotipos y prejuicios (ítem 10), la mayoría del GE los ha identificado “ocasionalmente” (64,7%) y algunos “siempre” (29,4%) en sus interlocutores telecolaborativos; en contraste, el GC reporta 0,0% en ambos casos. Respecto a actuar como mediador (ítem 11), todos los participantes del GE (100,0%) afirmaron haber realizado “todas las acciones anteriores” (=5), a diferencia del GC (25,9%). Estas acciones incluyen mediación lingüística y cultural, solución de interferencias y malentendidos, así como mostrar predisposición favorable a la cultura de su interlocutor. También es de resaltar que un importante porcentaje del GC (59,3%) afirma que las tareas realizadas no incluían interacción (=1), lo que puede indicar las restricciones de las tareas generales en la práctica de estrategias mediadoras, excepto la entrevista a un aprendiz de ELE, única posibilidad de interacción incluida en las tareas generales.

Los ítems 12 y 13 se relacionan con las ‘actitudes interculturales’. Al analizar la capacidad para comprender el choque cultural (ítem 12), las valoraciones “siempre” (=5) y “casi siempre” (=4) muestran que el GE alcanza un 100%, frente al 74,0% del GC. Lo que sugiere que la interacción oral cara a cara, mediada por la tecnología, también facilita la empatía y la comprensión de sentimientos como la sorpresa, la confusión o la ansiedad que pueden surgir entre interlocutores de diversas procedencias. Con relación a conocer e investigar la cultura de los aprendices de ELE (ítem 13), las valoraciones “siempre” (=5) y “casi siempre” (=4) son superiores en el GE (76,5%) respecto al GC (3,7%), dato que parece

evidenciar el interés y la actitud abierta al conocimiento de la cultura de sus interlocutores en los participantes del PIV.

En segundo lugar, respecto a la competencia digital (CD) y valoración del PIV, en los ítems 14, 15 y 16 se observa que el uso de recursos multimedia (ítem 14) es ligeramente superior en el GC (66,7%) que en el GE (58,8%). Esta diferencia a favor del GC nos lleva a suponer que quienes realizaron las tareas generales de la asignatura respondieron en función de los recursos multimedia utilizados en las actividades escritas, sin considerar su uso concreto en interacciones orales. En cambio, los participantes del GE son conscientes de que no todos lograron integrar los recursos multimedia durante las sesiones de interacción virtual. Los resultados relacionados con el uso de la videocomunicación (ítem 15) muestran que las valoraciones “fácil” (=4) y “muy fácil” (=5) son superiores en el GE (94,2%) frente al GC (59,2%). Cabe destacar que la única tarea general que incluía uso de videocomunicación fue la entrevista a un aprendiente de ELE.

Tabla 2. *Porcentajes del cuestionario postproyecto en GC y GE (N=44)*

ITEMS	ESCALA DE VALORACION									
	GC (%)					GE (%)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Oportunidad interacción	18,5	22,2	25,9	29,6	29,6	00,0	11,8	05,9	52,9	29,4
8. <u>Importanc</u> cultura/alumno	14,8	00,0	00,0	48,1	37,0	00,0	00,0	00,0	41,2	58,8
9. Problemas comprensión	48,1	00,0	03,7	40,7	07,4	00,0	00,0	17,6	05,9	76,5
10. Identificar estereotipos	11,1	29,6	59,3	00,0	00,0	00,0	00,0	05,9	64,7	29,4
11. Actuar mediador	59,3	11,1	00,0	03,7	25,9	00,0	00,0	00,0	00,0	100,0
12. <u>Comprend</u> choque cultura	00,0	11,1	14,8	14,8	59,3	00,0	00,0	00,0	35,3	64,7
13. Conocer cultura del otro	03,7	48,1	44,4	00,0	03,7	00,0	00,0	23,5	35,3	41,2
14. Recursos multimedia	00,0	03,7	00,0	29,6	66,7	00,0	05,9	05,9	29,4	58,8
15. <u>Uso videocomunic</u>	07,4	03,7	29,6	18,5	40,7	00,0	00,0	05,9	47,1	47,1

Tabla 3. *Porcentajes de las recomendaciones del PIV*

16.Recomend. PIV	Respuesta	GC (%)	GE (%)
	SI	74,1	100,00
	NO	25,9	0,0

La Tabla 3 muestra las recomendaciones para participar en el PIV (ítem 16). El 100% de los participantes del GE y el 74,1% del GC afirman que lo recomendarían. Este dato parece indicar una valoración muy positiva del proyecto entre los PFI.

5.1.2. *Resultados del análisis inferencial*

Los resultados obtenidos del análisis inferencial tienen relación con la primera pregunta de investigación y las hipótesis planteadas. Para comprobar la existencia de diferencias significativas en las opiniones del GC y GE respecto a las competencias adquiridas a través del tipo de tareas (tareas generales y tareas del PIV), se presentan en la Tabla 4 los resultados, que incluyen el valor U de Mann-Whitney, ji-cuadrado de Pearson (χ^2) y su significación. En todos los contrastes se emplea un nivel de significación de 0.05.

La Tabla 4 muestra que la percepción de los estudiantes del GE mejora en todos los ítems valorados tras la experiencia didáctica, excepto en el ítem 13. En comparación con el GC, el GE presenta una mejora significativa (p -valor < 0.05) en su capacidad para identificar estereotipos y prejuicios (ítem 10), así como en su habilidad para actuar como mediador (ítem 11), aspectos que corresponden a la CCI. Además, en relación con la CD, se observa una mejora en la valoración y recomendación del PIV (ítem 16). En consecuencia, en estos ítems se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 , lo que indica que hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del GC y GE respecto a las competencias adquiridas mediante el PIV y otras tareas de la asignatura.

Tabla 4. *Resultados del grado de significatividad de los ítems*

Indicadores	GC Suma de rangos	GE Suma de rangos	U	p
7. Oportunidad de interacción	380	610	227.000	0,951
8. Importancia cultura del alumno	446,50	543,50	165,500	0,087
9. Problemas de comprensión	345,50	600,50	192,500	0,459
10. Identificar estereotipos y prejuicios	377	613	224.000	0,000
11. Actuar como mediador	280,50	709,50	127,500	0,006
12. Comprender choque cultural	416	574	196.000	0,353
13. Conocer e investigar la cultura del otro	511,50	478,50	100,500	0,001
14. Recursos multimedia	367,50	622,50	214,500	0,669
15. Uso videocomunicación	440	550	172.000	0,141
χ^2				
16. Recomendación PIV	323	667	5,241	0,022

* $\alpha < 0,05$

5.2 Resultados del análisis cualitativo

Los resultados del análisis cualitativo pretenden dar respuesta a la segunda pregunta de investigación. Se describen a continuación los resultados del grupo focal aplicado al grupo experimental (GE).

Competencia tecnológica e intercultural [T1]. En cuanto a la CCI, los participantes (P) del GE valoraron de manera positiva la oportunidad del contacto con estudiantes de otra nacionalidad y cultura. Una experiencia que ha propiciado el conocimiento de la cultura neerlandesa, en particular, sus tradiciones, algunas normas de convivencia, así como fechas importantes relacionadas con su historia y fiestas nacionales.

- “Hemos podido poner en común similitudes y ver las diferencias entre ambas culturas, manteniendo una mente abierta para descubrir y conocer más” (P2).
- “He podido conocer celebraciones, platos típicos, canciones

y maneras de hacer en Holanda comparándolo siempre con la cultura española” (P5).

Otro aspecto mencionado fue el impacto del PIV en las habilidades mediadoras del profesorado en formación, quienes han desarrollado su capacidad de abordar constructivamente los errores de pronunciación y gramaticales de sus compañeros neerlandófonos, incluido el uso del inglés como lengua franca.

- “He aprendido a cómo llevar a cabo una sesión de conversación” (P5).
- “Me he dado cuenta de que era mejor hacer las aclaraciones de vocabulario y pronunciación en el momento y no esperar al final” (P10).
- “He tenido que decidir cuándo debía interceder en inglés y cuándo no” (P8).

Para los participantes sin experiencia previa en ELE, el PIV también ha significado un complemento de las prácticas del máster.

- “Me permitió interactuar con estudiantes de nivel A2, debido a que únicamente había interactuado con estudiantes del nivel B1 y B2” (P6).
- “Esta experiencia me ayudará en mi futura actividad profesional para trabajar y tener en cuenta las características de este nivel” (P1).

Competencia digital (CD). A pesar de que los participantes recibieron orientaciones generales sobre el uso de la plataforma colaborativa al inicio del PIV, los problemas técnicos fueron más acentuados en las primeras sesiones. Aquellos con experiencia previa en el uso de Microsoft Teams enfrentaron menos incidencias, pero aun así tuvieron que ayudar a los demás a resolver dificultades relacionadas con el micrófono, compartir pantalla, usar el chat, entre otros.

- “En algunos momentos la conexión se veía interrumpida para algunos de los participantes” (P7).
- “Sí que tuve problemas con la primera grabación, pero después ninguno” (14).

Por otra parte, para la mejor comprensión de los temas tratados, muchos utilizaron diversos recursos multimedia (imágenes, videos, fotografías, mapas, etc.) durante la realización de las tareas empleando así su competencia tecnopedagógica.

- “Para cada sesión he creado un documento con imágenes, videos y recursos. Así he podido darles sentido a las actividades y mostrar ejemplos de lo que hablábamos” (P11).
- “Mediante las imágenes pudimos ejemplificar aspectos fundamentales para lograr el objetivo de la tarea” (P9).

Competencia pedagógica [2]. Los profesores noveles reconocieron que los temas abordados en las diferentes tareas promovieron la espontaneidad y autenticidad en las conversaciones. Asimismo, facilitaron y estimularon los aportes personales, la reflexión y la capacidad crítica de todos los integrantes del grupo.

- “Las tareas me parecieron interesantes y no resultaron difíciles ni confusas gracias a las orientaciones recibidas” (P9).
- “Como las actividades y los temas hablaban sobre experiencias propias, facilitó mucho para que los estudiantes interactúen y expresen sus ideas” (P14).

Se destacó también la utilidad didáctica de las tareas del PIV, dado que, para los PFI, han servido como modelos de planificación de actividades que integran la lengua y la cultura.

- “Me han ayudado a entender cómo puedo abordar y planificar las actividades para trabajar con estudiantes a

través de plataformas digitales” (P5).

- “Nunca hubiera sido capaz de pensar en llevar a cabo o crear actividades como las que hemos tenido que hacer” (P9).

Aspectos afectivos vinculados a la comunicación en línea. Aun tratándose de hablantes nativos del español, los PFI se han sentido inseguros de cómo actuar y cómo llevar a cabo las tareas de conversación con aprendices de niveles iniciales. Los comentarios son reveladores y evidencian una superación gradual de problemas iniciales como el miedo, la timidez, el nerviosismo y la inseguridad.

- “En la primera sesión hubo algunas dificultades hasta superar la barrera de la timidez. La interacción no era tan fluida y la participación de mis compañeros era mínima. Sin embargo, en las últimas sesiones la participación e interacción fue más espontánea y fluida” (P14).
- “En un principio, me sentía nervioso por esta experiencia, pero mientras realizábamos las actividades, todo iba fluyendo y la interacción era amena y agradable” (P13).

Otro de los aspectos muy comentados fue la alta motivación que el PIV ha generado en los participantes, por su naturaleza interactiva, dinámica y vivencial.

- “Fue emocionante poner en práctica lo aprendido en el máster” (P8).
- “Conocer a personas diferentes y participar con ellas fue incrementando mis recursos formativos como docente. Ha sido una experiencia enriquecedora” (P11).

6. Discusión

De acuerdo con Deardorff (2015), el nivel de competencia comunicativa intercultural (CCI) adquirido por un sujeto depende

de la ecuación que vertebra los conocimientos, las habilidades y las actitudes interculturales. Esta perspectiva se refleja en los resultados de nuestro estudio, puesto que la percepción de los participantes del grupo experimental (GE) parece mejorar en todos los indicadores relacionados con la CCI y la competencia digital (CD) tras intervenir en el proyecto de intercambio virtual (PIV), excepto en el ítem 13, que muestra una suma de rangos inferior. De esta forma, en relación con la CCI, los progresos del GE son evidentes, en oportunidades de interacción con estudiantes de diversas procedencias (ítem 7), importancia de la cultura del alumno (ítem 8), habilidades para resolver problemas de comprensión y malentendidos (ítem 9), capacidades para identificar estereotipos y prejuicios (ítem 10), mediación (ítem 11) y comprensión del choque cultural (ítem 12). En cuanto a la CD, se observan mejoras en el uso de recursos multimedia (ítem 14), videocomunicación (ítem 15), valoración y recomendación del PIV (ítem 16).

Específicamente, respecto a la CCI, se identifican diferencias estadísticamente significativas entre el GE y el GC en cuanto a las ‘habilidades interculturales’. Los datos muestran que el GE ha podido “identificar estereotipos y prejuicios” de manera más efectiva que el GC, el cual se encuentra más distante en la activación de esta habilidad intercultural. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Iglesias (2015), quien sostiene que el conocimiento cultural reduce los prejuicios y fomenta una visión crítica tanto de la cultura propia como de la extranjera. Asimismo, el GE ha ejercido su rol de mediador, solucionando interferencias pragmalingüísticas y sociopragmáticas durante la interacción virtual, tal como describen Grau y Turula (2019), quienes destacan el papel del mediador como facilitador del flujo de información entre interlocutores involucrados en una determinada situación comunicativa.

Se observan diferencias poco significativas y valores bajos en las ‘actitudes interculturales’ (ítem 13), las más difíciles de adquirir en la formación intercultural (Deardorff, 2015). El GC muestra mayor interés en “investigar la cultura de los aprendices” en comparación con el GE. Este resultado contrasta con los hallazgos de

Yang (2020), quien reportó aumentos significativos en los niveles de curiosidad y apertura cultural durante el intercambio virtual. Una posible explicación es que algunos participantes del PIV no sintieron la necesidad de investigar la cultura de sus compañeros, ya que la dinámica de interacción propició el conocimiento cultural mutuo a través de tareas telecolaborativas centradas en temas socioculturales concretos, lo que respalda los hallazgos de Villegas-Paredes et al. (2022) en la formación docente de ELE. En los demás indicadores de la CCI, los resultados no muestran diferencias significativas entre el GC y GE, aunque el GE presenta resultados más favorables. Esto sugiere que tanto las tareas generales como el PIV han contribuido a la CCI, con cierta ventaja para el PIV.

Respecto a la CD, se encuentran diferencias significativas a favor del GE en la “recomendación de participar en el PIV”. Los participantes reconocen que el proyecto ha potenciado su competencia digital, intercultural y habilidades pedagógicas, particularmente, su capacidad mediadora. Estos resultados coinciden con investigaciones que destacan el potencial del intercambio virtual en la formación competencial del profesorado (Dooly y O’Dowd, 2018; O’Dowd, 2021; Yang, 2020). En los indicadores restantes de la CD, ambos grupos informan haber “experimentado el uso de recursos multimedia” para la enseñanza de ELE. Sin embargo, el GC los utilizó en las tareas escritas, mientras que el GE los incorporó durante la interacción en línea, aunque de forma limitada. Respecto a las “dificultades en el uso de la videocomunicación”, ambos grupos enfrentaron desafíos. El GC tuvo problemas al realizar la entrevista en línea a un aprendiente de ELE, mientras que el GE los encontró en las cinco tareas del PIV. Estos resultados coinciden con los problemas tecnológicos identificados por Bueno-Alastuey et al. (2018) y Villegas-Paredes y Canto (2021) en profesores en formación de lengua inglesa y española, respectivamente.

Los resultados cualitativos derivados de los grupos focales revelan las experiencias y percepciones de los participantes del GE durante la comunicación en línea. Las valoraciones sobre la *competencia tecnológica e intercultural* [1] complementan los resultados cuantitativos y parecen evidenciar un mayor

conocimiento de la cultura neerlandesa y el uso de habilidades mediadoras. No obstante, los PFI también reconocen que tienen limitaciones en sus habilidades tecnológicas para abordar situaciones pedagógicas específicas, especialmente cuando se necesita una comunicación multimodal que favorezca una mejor comprensión del significado compartido. Lo que indica la necesidad de mejorar su capacidad para utilizar eficazmente las herramientas digitales en la interacción en línea. Estos hallazgos están estrechamente relacionados con los estudios de Bueno-Alastuey et al. (2018), que enfatizan la insuficiente preparación de los docentes para maximizar el uso de las TIC. En relación con la *competencia pedagógica y emocional* [2], las opiniones destacan que las tareas se ajustaron al nivel lingüístico y a los intereses de los estudiantes de ELE, promoviendo el conocimiento cultural recíproco. Se subraya la utilidad de estas tareas como modelos de planificación didáctica, que integran lengua y cultura, en consonancia con las funciones de este tipo de tareas (O'Dowd, 2021). Además, la telecolaboración exige que los PFI gestionen no solo sus propias emociones, sino también las de sus compañeros, como señalan Ensor et al. (2017) y Bárkányi (2024). El PFI, como hablante nativo, empleó diversas estrategias para ayudar a sus compañeros a superar sus temores iniciales en momentos cruciales, como silencios, malentendidos, errores léxicos, gramaticales y fonéticos, fomentando así un ambiente de apoyo emocional.

7. Conclusiones

El presente estudio parece demostrar que el intercambio virtual (IV) constituye una herramienta eficaz para el desarrollo de competencias clave en la formación inicial de docentes de lenguas extranjeras. Los resultados obtenidos destacan que los participantes del grupo experimental (GE), que llevaron a cabo tareas específicas dentro del proyecto de intercambio virtual, mostraron mejoras significativas en diversos indicadores de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y la competencia digital (CD) en

comparación con el grupo control (GC). Esto evidencia el impacto positivo del IV como estrategia pedagógica en la preparación de futuros docentes para contextos educativos globalizados y tecnologizados. El estudio parece confirmar que el IV favorece el conocimiento cultural, la identificación y reflexión sobre estereotipos y prejuicios, y el desarrollo de habilidades de mediación intercultural. En el GE, los participantes informaron haber adquirido una mayor comprensión de las diferencias culturales y una actitud más abierta hacia la diversidad. Esto refuerza la importancia de incluir tareas de interacción auténtica en la formación docente, alineándose con hallazgos previos (Gijsen et al., 2024). En cuanto a la CD, los participantes del GE valoraron positivamente la experiencia de utilizar herramientas digitales como la videocomunicación y el uso de recursos multimedia en un contexto educativo. Sin embargo, también se identificaron retos asociados a la superación de barreras tecnológicas iniciales. Estos hallazgos subrayan la necesidad de un apoyo técnico y pedagógico continuo durante la implementación de proyectos telecolaborativos (Nissen y Kurek, 2020; Wigham y Jauregi-Ondarra, 2023).

Los resultados también sugieren que el IV fomenta la capacidad de planificación didáctica en los futuros docentes, integrando de manera efectiva los aspectos lingüísticos y culturales en el diseño de actividades. Además, las tareas desarrolladas durante el intercambio incentivaron la reflexión y el aprendizaje colaborativo, consolidando habilidades necesarias para abordar las demandas de un aula globalizada (Kurek y Müller-Hartmann, 2017). Por otra parte, el IV promueve una transformación del rol docente hacia una figura de facilitador y mediador, capaz de gestionar interacciones pluriculturales y multimodales. Esta transición es esencial para cumplir con las exigencias de una educación centrada en el estudiante y adaptada a un entorno internacional (Dooley y Vinagre, 2021).

A pesar de los beneficios observados, el estudio también identifica ciertas áreas de mejora. Una de las más destacadas es la necesidad de reforzar la formación en competencias digitales para garantizar una mayor eficacia en el uso de herramientas

tecnológicas durante el IV. Además, se sugiere la incorporación de un apoyo más estructurado para los participantes, especialmente en las primeras etapas del intercambio, con el objetivo de minimizar problemas técnicos y conceptuales (Helm, 2015). Asimismo, aunque los resultados muestran avances en actitudes y habilidades interculturales, es necesario diseñar estrategias que aseguren un impacto más uniforme en todos los indicadores evaluados.

El intercambio virtual representa una metodología efectiva para la formación inicial docente, al ofrecer un espacio auténtico y colaborativo donde desarrollar competencias docentes clave. Los hallazgos del presente estudio no solo refuerzan la relevancia del IV en el contexto educativo actual, sino que también proponen un camino claro para su integración en programas de formación docente. A futuro, se plantea la necesidad de ampliar el alcance de estas iniciativas, incorporar tecnologías emergentes y garantizar un apoyo pedagógico que maximice su impacto en el aprendizaje de los futuros docentes.

Finalmente, una de las limitaciones de esta investigación es el tamaño de la muestra, por tanto, es necesario tomar con precaución los hallazgos señalados y comprenderlos en el contexto planteado. En cuanto a las líneas futuras de investigación, sería interesante además de ampliar el tamaño muestral, experimentar el intercambio virtual con estudiantes de niveles intermedios de competencia lingüística para comparar el despliegue de competencias tecnopedagógicas e interculturales de los PFI durante la interacción.

Agradecimientos

Esta investigación forma parte del Proyecto de Innovación Docente Aplicada “Comunicación intercultural y mediación en la enseñanza de ELE mediante intercambios virtuales” [Res 208/2023,30.05.2022] concedido por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

Referencias

- Bárkányi, Z. (2024). Ansiedad y aprendizaje virtual. En J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo (Eds.), *La enseñanza del español mediada por la tecnología: de la justicia social a la Inteligencia artificial (IA)* (pp. 160-185). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003146391-1>
- Bueno-Alastuey, M. C., Villarreal, I., y García-Esteban, S. (2018). Can telecollaboration contribute to the TPACK development of pre-service teachers? *Technology, Pedagogy and Education*, 27(3), 367-380. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1471000>
- Canto Gutiérrez, S., y Villegas-Paredes, G. (2023). Diseño e implementación de tareas para el intercambio virtual y su impacto en la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de español lengua extranjera. En S. A. Flores Borjabad, J. L. Ortega Martín, J. A. Nisa Ávila (Eds.), *Nuevas tecnologías y aproximaciones a estudios sobre lengua, lingüística y traducción* (pp. 664-683). Dykinson.
- Cappellini, M., y Hsu, Y. (2020). When future teachers meet real learners through telecollaboration: an experiential approach to learn how to teach languages online. *Journal of Virtual Exchange*, 3, 1-11. <https://doi.org/10.21827/jve.3.35751>
- Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Consejo de Europa.
- Deardorff, D. K. (2015). A 21st century imperative: Integrating intercultural competence in tuning. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(1), 137-147. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(1\)-2015pp137-147](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(1)-2015pp137-147)
- Dooly, M., y Vinagre, M. (2021). Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. *Language Teaching*, 55, 1-15. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000069>
- Dooly, M. A., y O'Dowd, R. (2018). Telecollaboration in the foreign language classroom: A review of its origins and its application to language teaching practice. En M. Dooly y R. O'Dowd (Eds.), *In this together: Teachers' experiences with transnational, telecollaborative language learning projects* (pp. 11- 34). Peter Lang.
- Ensor, S., Kleban, M., y Rodrigues, C. (2017). Telecollaboration: foreign language teachers (re)defining their role. *Alsic*, 20(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.3140>
- Galliani, L. (2008). Tecnología, aprendizaje, intercultural. Paradigmas pedagógicos de la transición. Profesorado, *Revista de currículum y ELIA* 25, 2025, pp. 73-106 DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2025.i25.3>

formación del profesorado, 1-33.

- Garrote Rojas, D., Arenas Castillejo, J. A., y Jiménez Fernández, S. (2018). Las TIC como herramientas para el desarrollo de la competencia intercultural. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(2), 166-183. <https://doi.org/10.21071/edmetic.10543>
- Gijssen, L., Canto, S., y Jauregi-Ondarra, K. (2024). Virtual exchange as a tool for intercultural communicative competence development in contemporary Foreign Language Education. En Regine Hampel y Ursula Stickler (Eds.), *The Bloomsbury handbook of language learning and technology*, 257-271. Bloomsbury.
- Godwin-Jones, R. (2019). Telecollaboration as an approach to developing intercultural communication competence. *Language Learning & Technology*, 23(3), 8-28. <http://hdl.handle.net/10125/44691>
- Grau, M. K., y Turula, A. (2019). Experiential learning of telecollaborative competences in pre-service teacher education. *Language Learning and Technology*, 23(3), 98-115.
- Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning and Technology*, 19(2), 197-217.
- Hidalgo, M. (2024). Análisis del concepto de competencia digital docente: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 23(1), 25-41. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.23.1.25>
- Iglesias Casal, I. (2015). Entre tópicos y estereotipos: cómo se construyen y reconstruyen las representaciones culturales. *Estudios Humanísticos. Filología*, (37), 51-79. <https://doi.org/10.18002/ehf.voi37.3250>
- Ingrisch-Rupp, C., y Symeonidis, V. (2024). *The multifaceted field of virtual exchanges in teacher education: A literature review*. Center for Educational Policy Studies Journal. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1741>
- Instituto Cervantes. (2012). Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. *Instituto Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm
- INTEF, A. (2022). *Marco de referencia de la competencia digital docente*. https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_Vo6B_GTTA.pdf
- Juan-Lázaro, O., y Area-Moreira, M. (2022). Inmersión tecnológica para practicar y aprender la competencia pedagógica digital: un desafío en educación. *REIDOCREA*, 11(52), 603-612.
- Kurek, M., y Müller-Hartman, A. (2017). Task design for telecollaborative

- exchanges: In search of new criteria. *System*, 64, 7–20.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.004>
- Navarro Asencio, E., Jiménez García, E., Rappoport Redondo, S., y Thoilliez Ruano, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. UNIR.
- Nissen, E., y Kurek, M. (2020). *The impact of virtual exchange on teachers' pedagogical competences and pedagogical approach in higher education*. <http://hdl.handle.net/11370/bb89998b-co8b-41f4-ae6-08faf1208433>
- O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: Moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, 34(3), 209-224.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201>
- O'Dowd, R., Sauro, S., y Spector-Cohen, E. (2020). The role of pedagogical mentoring in virtual Exchange. *TESOL Quarterly*, 54(1), 146-172.
<https://doi.org/10.1002/tesq.543>
- O'Dowd, R., y Dooly, M. (2022). Exploring teachers' professional development through participation in virtual exchange. *ReCALL: Journal of Eurocall*, 34(1), 21–36. <https://doi.org/10.1017/S0958344021000215>
- Redecker, C. (2020). *Marco europeo para la competencia digital de los educadores: DigCompEdu*. Ministerio Educación y Formación Profesional de España.
- Sauro, S., y Chapelle, C. A. (2017). Toward lingua-technocultural competences. En C. A. Chapelle y S. Sauro (Eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (pp. 459–472). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118914069.ch30>
- Sercu, L. (2007). Foreign Language teachers and the implementation of intercultural education: A comparative investigation of the profesional self-concepts and teaching practices of Belgian teachers of English, French and German. *European Journal of Teacher Education*, 28(1), 87-105. <https://doi.org/10.1080/02619760500040389>
- Soler Montes, C., y Juan-Lázaro, O. (2024). Inmersión lingüística digital (ILD) e intercambios virtuales. En J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo (Eds.), *La enseñanza del español mediada por la tecnología: de la justicia social a la Inteligencia artificial (IA)* (pp.267-293). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003146391-14>
- Villegas-Paredes, G., y Canto, S. (2021). Telecolaboración y desarrollo de las competencias clave del profesor de ELE: Proyecto piloto para profesores en formación. En O. Buzón García y C. Romero García (Eds.), *ELIA 25, 2025*, pp. 73-106 DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2025.i25.3>

- Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (pp. 2431-2457). Dykinson.
- Villegas-Paredes, G., Canto Gutiérrez, S., y Rodríguez Moranta, I. (2022). Telecolaboración y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE: un proyecto en educación superior. *Porta Linguarum*, IV, 97-118. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21446>
- Vinagre, M. (2017). Developing teachers' telecollaborative competences in online experiential learning. *System*, 64, 34-45. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.002>
- VV. AA. (2013). *Parrilla del perfil del profesor de idiomas, Proyecto Leonardo European profiling Grid (EPG)*. Comisión Europea. <https://www.eaquals.org/ouexpertise/teacher-development/the-european-profiling-grid/>
- Wigham C., y Jauregi-Ondarra, K. (2023). Teacher training perspectives for virtual exchange: Initial actions from the E-LIVE European Project. *CALL for All Languages - EUROCALL 2023 Short Papers*. University of Iceland, 339-346. <https://doi.org/10.4995/EuroCALL2023.2023.16969>
- Yang, S. J. (2020). Affordances and challenges of telecollaboration for pre-service teachers. *Language Learning and Technology*, 24(3), 30-41. <http://hdl.handle.net/10125/44733>

First version received: January, 2025

Final version accepted: September, 2025