



Intercambios virtuales en formación docente. Estado del arte y desafíos para la enseñanza de la lengua

*Virtual exchanges in teacher training. State of the art and challenges
for language teaching*

Natalia Romina De Luca
Universidad Nacional de San Martín, Argentina



Resumen

En este artículo, se presenta una revisión de antecedentes por investigaciones que han tomado como objeto, desde diferentes enfoques y metodologías, una práctica educativa relativamente novedosa: los intercambios virtuales en formación docente. Esta práctica pedagógica requiere de una revisión de la bibliografía especializada que tenga en cuenta esa heterogeneidad constitutiva a la hora de presentar los avances en el campo. En este sentido, el presente artículo se organiza a partir de tres dimensiones: primero, parte de investigaciones de carácter general sobre intercambios virtuales; segundo, se indaga qué se ha estudiado en el ámbito de la formación docente. Y, finalmente, a raíz del recorrido bibliográfico, se señalan los aspectos que convierten a estos proyectos colaborativos interculturales en una práctica significativa de reflexión lingüística y de metacognición para futuros docentes de lengua; así como también las preguntas vacantes que constituyen un promisorio punto de partida para pensar los desafíos en la educación lingüística.

Palabras clave: Intercambios virtuales; Formación docente; Enseñanza de la lengua

Abstract

This article presents a background review of research that has taken as its object, from different approaches and methodologies, a novel educational practice: virtual exchanges in teacher training. This pedagogical practice requires a review of the specialized bibliography that takes into account this constitutive heterogeneity when presenting advances in the field. In this sense, this article is organized around three dimensions: first, it starts from general research on virtual exchanges; Second, it investigates what has been studied in the field of teacher training. And, finally, as a result of the bibliographic review, the aspects that make these intercultural collaborative projects a significant practice of linguistic reflection and metacognition for future language teachers are pointed out; as well as the vacant questions that constitute a promising starting point to think about the challenges in language education.

Keywords: Virtual exchanges; Teacher training; Language teaching

INTRODUCCIÓN

Con el constante avance de las tecnologías digitales, se producen modificaciones en las formas de comunicar, representar, crear y distribuir significados y resultan afectados, así, distintos órdenes de la vida social (Kress, 2005; Gee, 2015). El campo educativo no se ha mantenido al margen y, por el contrario, en las últimas décadas, en este se ha provocado un (casi) vertiginoso sentido de cambio año a año. Así, en un mundo orientado hacia la enseñanza híbrida y el aprendizaje digital, han emergido diferentes propuestas que tienden a proyectos educativos en línea: uno de ellos han sido los intercambios virtuales.

Nos referiremos a “intercambio virtual” (IV) para hacer mención a una práctica, apoyada por la investigación, que consiste en programas o actividades educativas que se llevan a cabo en entornos digitales y a través de una comunicación e interacción entre individuos o grupos geográficamente diferentes y que pertenecen, también, a entornos culturales diferentes (O’Dowd, 2018; EVOLVE, Erasmus, 2020). Estos surgen a fines del siglo XX como una práctica pedagógica, muy vinculada a la enseñanza de idiomas, que implica la participación de grupos de alumnos en períodos prolongados de interacción y colaboración intercultural en línea con socios de otros contextos culturales o ubicaciones geográficas como parte integral de sus programas educativos y bajo la guía de educadores y/o facilitadores expertos (Lewis y O’Dowd, 2016; O’Dowd, 2018). Cabe destacar que Dooly y Vinagre (2021) señalan una distinción clave entre IV y otros enfoques pedagógicos *en línea* y que revitalizan la definición de nuestro objeto en tanto afirman que para que se genere este tipo de práctica es necesaria la colaboración entre docentes (aquellos que organizan y promueven el intercambio). Esto significa que la colaboración entre estudiantes no es suficiente para que un intercambio sea calificado como IV, si los docentes de las materias que guían no están trabajando juntos hacia una meta de aprendizaje común de sus estudiantes en el marco de sus programas y asignaturas.

Si bien esta práctica se ha erigido como una propuesta para afianzar la enseñanza de segundas lenguas, en los últimos años se ha ampliado su alcance a partir de diferentes objetivos, entre ellos, para ofrecer instancias de metacognición y repensar la enseñanza de la lengua desde proyectos colaborativos con futuros docentes. Desde esta perspectiva, los IV se configuran como una práctica clave no solo para pensar los roles docentes sino también para reflexionar sobre las alfabetizaciones digitales e interculturales para cada contexto pedagógico, redefinir los medios y criterios de evaluación y valorar las experiencias interculturales en estrecha

colaboración con colegas de otras disciplinas y de diferentes cultural y geografías (Cunningham y Akiyama, 2018).

Es menester en este artículo realizar una exhaustiva revisión de la literatura que toma como objeto a estos proyectos colaborativos de carácter intercultural. Para ello, en los siguientes apartados, primero, nos centraremos en los orígenes de esta práctica; segundo, nos ocuparemos de describir la heterogeneidad que encubren en cuanto a su denominación; tercero, describiremos en qué aspectos se centraron los estudios de intercambios virtuales que se dieron en formación docente. Y, por último, ofrecemos un cierre en el que, a partir del recorrido, hacemos un balance de los aportes y contribuciones para señalar algunos aspectos y preguntas vacantes en la bibliografía especializada.

INTERCAMBIOS VIRTUALES, ¿DESDE CUÁNDO?

La investigación sobre intercambios virtuales data desde el siglo pasado y, además, se especializó en diferentes campos y contextos de educación universitaria y en programas educativos de educación formal y no formal; aunque ha cobrado gran protagonismo desde el campo de la lingüística, con principal énfasis en la enseñanza de lenguas extranjeras (Lewis y O'Dowd, 2016; Dooly, 2017) y en el campo de las humanidades (Schultheis Moore y Simon, 2015). Situarnos en los orígenes de los intercambios virtuales implica preguntarnos sobre dos dimensiones diferentes: por un lado, cuándo se realizaron los primeros intercambios; y, por otro lado, cuándo emergieron las primeras investigaciones científicas que los tomaron como objeto de análisis.

En cuanto al primer interrogante, registramos que los intercambios interculturales virtuales no son experiencias y proyectos nuevos en el mundo de la educación y de la lingüística, por el contrario, desde mediados del siglo ya datan experiencias concretas que involucran este tipo de proyectos colaborativos¹. Según Melinda Dooly (2017), la colaboración entre clases geográficamente distanciadas ha existido desde mediados del siglo XX. Menciona los intercambios promovidos por Mario Lodi en Italia y el proyecto PLATO durante la década de 1970. No obstante, décadas más tarde, tomó impulso esta práctica pedagógica cuando las

¹ Hay varios estudios que registran, por ejemplo, la realización de intercambios interculturales a partir de la implementación de “pen pals” lo que se entiende como “amigos por correspondencia”. Por ejemplo, el estudio de Thompson Mcmillon (2009) demuestra que este estudio proporciona métodos específicos y prácticos para que los formadores de docentes los utilicen en sus cursos y para ayudar a los maestros y candidatos a maestros a adquirir importantes conocimientos culturales y desarrollar habilidades que los preparen para enseñar de manera efectiva la diversa población estudiantil.

computadoras personales se volvieron más accesibles en hogares y escuelas. En América, se remonta al trabajo de iEARN y el Proyecto de Telecomunicaciones de las Escuelas de Nueva York / Moscú 8 (NYS-MSTP) que fue lanzado en 1988 por Peter Copen y Copen Family Fund (Helm, 2015).

En cuanto al segundo interrogante, registramos que los intercambios virtuales han surgido por el interés de enseñar lenguas segundas y extranjeras de manera auténtica y situada (O'Dowd, 2018); sin embargo, en la actualidad diversos campos disciplinares están implementando este tipo de trabajo como estrategia pedagógica e investigan diferentes dimensiones que surgen de su implementación. Las primeras investigaciones se centraron en el estudio de estos proyectos interculturales a partir del encuentro de lenguas extranjeras (Cummins y Sayers, 1995). También se destaca la primera publicación temática en una revista científica *Virtual Connections: Online Activities for Networking Language Learners* (Warschauer, 1996) que incluyó una colección de proyectos de “comunicación intercultural” entre estudiantes de lenguas extranjeras y que se ha convertido en un momento relevante para el campo.

Ya durante principios del siglo XXI, se ha llevado a cabo un vasto recorrido académico sobre investigaciones que se centraron en los intercambios interculturales en línea: volúmenes y ediciones especiales en revistas académicas (Belz, 2003; Dooly, 2017; Guth y Helm, 2010; O'Dowd, 2007; Warschauer y Kern, 2000) y libros específicos (Dooly y O'Dowd, 2012). Si bien desde diversas geografías se han detenido en el estudio de los intercambios, un avance dentro del campo ha sido el lanzamiento de la revista académica *UNICollaboration* —actualmente denominada como *Journal of Virtual Exchange*— ya que fue la primera revista dedicada exclusivamente a la investigación y la práctica de iniciativas de aprendizaje colaborativo; así como también la revista representa un intento de crear un enfoque multidisciplinario para la práctica y la investigación del intercambio virtual.

En general, los trabajos científicos han informado sobre los muchos resultados de diferentes proyectos de telecolaboración, principalmente en contextos de educación superior, sobre los avances en el desarrollo del lenguaje, precisión y fluidez de una lengua extranjera (Lee, 2006), sobre la competencia comunicativa intercultural (Avgousti, 2018) y la competencia pragmática (Belz y Kinginger, 2003), y la competencia comunicativa multimodal (Hampel y Hauck, 2006). Otras investigaciones tomaron como objeto los intercambios virtuales desde una arista interpersonal e intercultural: indagaron las problemáticas en torno a la falta de comunicación y tensiones en intercambios virtuales (Van der Zwaard, y Bannink, 2014,

2020) y también cómo estos intercambios posibilitan el desarrollo de identidades multilingües, transnacionales y transculturales (Klimanova y Dembovskaya, 2013).

EL INTERCAMBIO DE LOS MIL NOMBRES, ¿INTERCAMBIOS VIRTUALES, TELECOLABORACIÓN, E-TANDEM?

Aunque en este artículo adoptamos el término *intercambio virtual*, la terminología, dependiendo del contexto educativo y del enfoque pedagógico, ha cobrado diferentes denominaciones, tales como: telecolaboración (Warschauer, 1996), intercambio intercultural en línea (Lewis y O'Dowd, 2016; O'Dowd, 2007), intercambio virtual (Helm, 2015), COIL (Moore y Simon, 2015), educación intercultural de lenguas extranjeras mediada por Internet (Belz y Thorne, 2006), entornos de aprendizaje en red global (Starke-Meyerring y Wilson, 2008) y e-tándem o teletandem (Leone y Telles, 2016).

Es interesante detenerse en este punto porque muchas de estas terminologías obedecen tanto a criterios comunes como diferentes, tal como sucede con los conceptos de *Tándem*, *eTandem* y *Telecolaboración*². O'Dowd (2007) sostiene que el eTandem ha sentado las bases para la telecolaboración, pero que ambos conceptos no son sinónimos: mientras el eTandem se usa para practicar dos lenguas extranjeras entre dos hablantes/grupos de hablantes nativos que se encuentran para practicar la lengua del otro grupo/hablante, en la telecolaboración se presentan otras posibilidades. Si bien en la telecolaboración predomina el contacto de diferentes lenguas, hay investigaciones recientes que datan sobre proyectos en los que la experiencia se da entre hablantes monolingües y el foco se encuentra en otros aspectos culturales o temáticos (Dooly y Hauck, 2012).

La amplia variedad de términos que diferentes investigadores y docentes han venido empleando en los últimos años para referirse a los intercambios virtuales ha venido acompañada, además, de un sinnúmero de definiciones del concepto, lo cual evidencia el interés que esta práctica pedagógica es un tema controversial y vigente en la actualidad. Ahora bien, los intercambios han sido abordados desde enfoques y disciplinas diferentes lo que provoca una heterogeneidad metodológica y conceptual de lo que es un proyecto intercultural de este tipo. En este sentido, es valioso el aporte de O'Dowd (2018), quien detectó a partir de un estudio exhaustivo que no había homogeneidad ni en el tratamiento ni en los objetivos de estos proyectos, y clasifica cuatro enfoques del intercambio virtual en la educación superior: a)

² Según Dooly y Vinagre (2021), en Europa y Estados Unidos el término más utilizado suele ser intercambio virtual, mientras que en América Latina es e-tandem o teletandem.

Intercambio virtual para el fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras; b) Intercambio virtual específico de la asignatura o de un equipo virtual global; c) Intercambio virtual como diseño de un contenido compartido, acordado entre diferentes universidades; d) Intercambio virtual como proveedor de servicios. Si bien el modelo de intercambio puede variar, en general se observa que el desarrollo de tareas es similar y siguen tres categorías principales (O'Dowd, 2013): intercambio de información, comparación y análisis, y colaboración y creación de productos. Así un proyecto colaborativo intercultural puede organizarse en torno a una colección de tareas secuenciadas e integradas de estas categorías con el fin de permitir el desarrollo gradual de habilidades y competencias en las dimensiones cultural y crítica.

INTERCAMBIOS VIRTUALES EN EDUCACIÓN Y, ¿EN FORMACIÓN DOCENTE?

Según datan diversas investigaciones la formación del profesorado es un ámbito en el que el intercambio virtual se viene adoptando con objetivos diferentes, pero complementarios. Así vemos que los estudios se detienen en diferentes aspectos y temáticas, pero que en este apartado nos centraremos solo en dos: (a) estudios que indagan cómo las herramientas tecnológicas de los intercambios forjan literacidades digitales y (b) estudios que indagan la competencia intercultural que intentan construir estas prácticas universitarias interculturales.

En el marco de la educación intercultural, desde comienzos de siglo se han publicado numerosas investigaciones y estudios que apuntan al potencial pedagógico de las TIC para el desarrollo de la interculturalidad (Magadán, 2013; Rodríguez García, Romero y Fuentes Cabrera, 2019). Y, en particular, centrados en estudios sobre intercambios virtuales, en el contexto internacional, desde hace ya más de una década existen numerosas investigaciones que han intentado registrar el estado de la cuestión sobre las potencialidades de Internet para el desarrollo de la competencia intercultural (Belz, 2003; Dooly y O'Dowd, 2018; O'Dowd, 2007). A pesar de que multitud de autores señalan los numerosos beneficios de este tipo de intercambios de telecolaboración, la complejidad de llevar a cabo este tipo de proyectos —a nivel técnico, de planificación, de currículum y de apoyo institucional, entre otros— apunta la conveniencia de una revisión del currículum que facilite la “normalización” de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el aula, favoreciendo un uso efectivo e integrado de las mismas en las prácticas docentes del siglo XXI.

Otras investigaciones se han detenido en cómo la elección de las herramientas en los intercambios pueden ser positivas o negativas: por un lado, algunos trabajos académicos demuestran que los proyectos colaborativos que trabajan de manera asincrónica son provechosos ya que los estudiantes cuentan con más tiempo para reflexionar sobre la lengua y el contenido y para planificar sus intervenciones (Helm, 2015); por otro lado, otras investigaciones demuestran que los proyectos colaborativos asincrónicos provocan una despersonalización general en tanto invisibiliza las particularidades de los diferentes participantes de los grupos homogeneizando la interacción. No obstante, esta despersonalización podría superarse a través de herramientas de comunicación digital esencialmente sincrónicas (WhatsApp y Facebook Messenger, Zoom, Meet) dado que en la interacción los participantes no solo se detienen en el significado de los enunciados sino también el significado de otros modos (por ejemplo, los gestos) lo que genera una negociación más profunda de los significados sociales y culturales, y de las diferentes visiones del mundo (Malinowski y Kramsch, 2014). Otras posiciones son intermedias en tanto encuentran que son beneficiosos ambos modos de conectarse.

A través de un vasto recorrido bibliográfico, O'Dowd (2018) detectó que en Europa se está poniendo un énfasis cada vez mayor en el desarrollo de la capacidad de los estudiantes-profesores para utilizar tecnologías y redes virtuales para crear entornos de aprendizaje colaborativo en línea que van más allá del aula y que involucran tanto a estudiantes como a profesores en la colaboración y el aprendizaje interculturales. En esta línea, un aporte relevante es el de Mirjam Hauck (2019) quien examina las formas en que las habilidades de alfabetización transcultural y digital pueden fortalecerse mediante intercambios virtuales en tanto considera el potencial del desarrollo crítico de la alfabetización digital a través de estos proyectos colaborativos y del uso de herramientas y aplicaciones asincrónicas y sincrónicas que facilitan el compromiso y la colaboración a distancia. Además, comprende que los estudiantes potencian su competencia pedagógica digital como futuros docentes a partir de la comprensión crítica y práctica de las tecnologías digitales en diferentes entornos socioculturales.

Para pensar este campo en formación docente, también es clave el aporte de Üzüüm et al. (2020) quienes, a partir de una experiencia in situ y basándose en el modelo de competencia comunicativa intercultural (ICC) de Byram (1997), su estudio examina la interculturalidad de 48 docentes en formación. Su investigación toma como objeto de análisis los datos generados por los participantes a lo largo de este proyecto de telecolaboración y su análisis revela qué aspectos profundiza esta experiencia para aprendizaje intercultural desde (a) la conciencia de la

heterogeneidad en su propia cultura y en la de los interactuantes, (b) la conciencia cultural crítica, y (3) la curiosidad y voluntad de aprender más sobre la otra cultura. Así demuestra que los intercambios ofrecen un lugar efectivo de capacitación docente que permite a los aprendices de maestros encuentros interculturales reales a comprometerse con la alteridad y prepararse para sus aulas etnolingüísticamente diversas. Otro estudio que viene a sintetizar los avances en el campo es el de Wu (2021), quien revisa 36 estudios telecolaborativos que se dieron en espacios de formación docente, comprendidos entre 2009 y 2019, y propone los desafíos y actualizaciones que posibilita un proyecto intercultural. Los temas que destaca son: (a) cambios en el enfoque de explorar el aprendizaje telecolaborativo a examinar su aplicación para el aprendizaje docente de nuevas competencias relacionadas con el aprendizaje intercultural, la integración de la tecnología y la integración de la telecolaboración; b) conceptualización y diseño de la telecolaboración como aprendizaje experiencial para el desarrollo profesional de los docentes; c) mejora intencionada de la transferibilidad de las nuevas competencias a la enseñanza futura; d) la presencia docente y la ampliación de las funciones de los instructores de proyectos; e) exploraciones de las actitudes cambiantes de los maestros y las percepciones del aprendizaje telecolaborativo; y f) la preparación de los maestros para hacer frente a los problemas que plantea la telecolaboración³. En esta línea, Marjanovic, Dooly y Sadler (2021) realizaron un estudio exhaustivo de más de 150 estudiantes de magisterio que participaron en un IV y resaltan que las características propias de este tipo de práctica serán importantes para que los estudiantes-maestros los implementen en su propia enseñanza en un futuro próximo y, así, sigan desafiando los límites de la enseñanza actual en tiempos de constantes avances tecnológicos.

Por otra parte, el campo emergente de investigaciones sobre los intercambios virtuales en formación docente se centra en el desarrollo de una competencia intercultural como dimensión clave. La importancia del desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes ha sido señalada en numerosas publicaciones (Byram, 1997) y ha habilitado diferentes líneas de estudio (Belz, 2003; Dooly y Sadler, 2013) tales como la fluidez y la precisión lingüística (O'Rourke, 2007), la competencia intercultural en intercambios de estudiantes de segundas lenguas (O'Dowd, 2007, 2013, 2018; Sevilla-Pavón y Osca, 2016), las destrezas de

³ A diferencia de este estudio, también es interesante el aporte de Çiftçi y Savaş (2018) quien en vez de destacar los desafíos, investigan los trabajos que se publicaron entre 2010 y 2015 e informan los problemas emergentes recientes y los patrones observables bajo cinco temas principales: (1) las opiniones generales de los participantes sobre sus experiencias de telecolaboración, (2) el aprendizaje de idiomas a través de la telecolaboración, (3) el aprendizaje intercultural a través de la telecolaboración, (4) los desafíos experimentados dentro de los proyectos de telecolaboración, y (5) las necesidades de una telecolaboración más efectiva.

comunicación intercultural en línea (Guth y Helm, 2010), la competencia digital multimodal y las nuevas competencias online (Hauck, 2007), la pertenencia y participación activa en “comunidades de práctica” (Dooly y Sadler, 2013), la negociación de significados y la motivación de los estudiantes (Canto y Ondarra, 2017), entre otros. Al ser tan incipiente el campo en formación docente, resulta sugerente la afirmación que realiza Dooly (2022) a partir de trabajo de campo realizado en tanto demuestra, que en muchas de las palabras de los docentes encuestados de su proyecto, lamentaron su propia falta de oportunidades de capacitación cuando comenzaron con IV y se centraron en la necesidad de que los profesores accedan a ejemplos y oportunidades de capacitación, no solo para diseñar e implementar IV sino también más específicamente para lidiar con la complejidad de evaluar el aprendizaje que ocurre en períodos de tiempo relativamente cortos (generalmente un semestre o menos) y en entornos tecnológicos que pueden, a veces, impedir la comunicación y que son singulares en su dependencia de la autonomía del alumno. La autora así destaca la necesidad de ejemplos y estudios de casos, así como la importancia de las redes de profesionales que facilitan el intercambio de experiencias y los recursos de enseñanza y evaluación, en particular para los profesores principiantes de VE

DESAFÍOS PARA EL FUTURO

En los trabajos que revisamos hallamos valiosos aportes al campo de estudio, que viene desarrollándose desde hace casi tres décadas. En este sentido, observamos que, centrándonos en el carácter lingüístico de los intercambios virtuales, se advierte que estos proyectos se utilizan especialmente para estudiar la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto en el nivel medio como en superior. A pesar de que multitud de autores señalan los numerosos beneficios de este tipo de intercambios, hasta el presente no se registran investigaciones —y menos aún en el ámbito de habla hispana— que se basen en experiencias que se centren en la formación de docentes que compartan una lengua.

Creemos enfáticamente en seguir indagando sobre este tema y en la promoción de este tipo de prácticas en tanto, tal como afirma Dooly (2022), crean una oportunidad para que los docentes fomenten el desarrollo de habilidades de reflexión crítica en los estudiantes y futuros profesores. De hecho, vimos que con respecto a la conciencia intercultural y lingüística que propician estos proyectos colaborativos, es un tema que suele ser poco investigado.

Indefectiblemente, el presente ecosistema digital requiere una estrategia de formación intercultural para que los participantes no solamente tengan la capacidad de leer y decodificar la información (competencia digital) sino para interrelacionar de manera eficaz en un entorno intercultural de referencias culturales múltiples y diversas (competencia intercultural). Por ello, los nuevos horizontes de la formación del profesorado se detienen y reafirman la importancia del desarrollo de estas dos competencias vitales para el ejercicio eficiente de su profesión (Fuchs et al., 2017). Asimismo, indagar sobre este objeto de estudio nos permitirá apreciar cómo estos proyectos interculturales traen al aula y a la institución voces desde el exterior y dan agencia a las voces desde dentro, lo que potencialmente cambia los órdenes de interacción en la institución educativa. Las tensiones entre los discursos largamente establecidos y los nuevos así creados pueden conducir a la transformación de las prácticas docentes y, en consecuencia, a que los docentes redefinen sus roles profesionales, las miradas hegemónicas sobre los diferentes temas y revisen sus concepciones sobre la interculturalidad lingüística. Así, estos intercambios dejan de lado conceptos teóricos que ven en las materias de manera abstracta, para ponerlos en juego en una experiencia in situ y reflexionar sobre ellos desde instancias de metacognición.

REFERENCIAS

- Avgousti, M. I. (2018). Intercultural communicative competence and online exchanges: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 819-853. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1455713>
- Belz, J. (2003). Linguistic perspective on the development of intercultural communicative competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 68-117.
- Belz, J. & Kinginger, C. (2003). Discourse options and the development of pragmatic competence by classroom learners of German: The case of address forms. *Language learning*, 53(4), 591-647. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9922.2003.00238.x>
- Belz, J. & Thorne, S. (2006). *Internet-mediated intercultural foreign language education*. Heinle.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Canto, S. & Ondarra, K. J. (2017). Language learning effects through the integration of synchronous online communication: The case of video communication and Second Life. *Language Learning in Higher Education*, 7(1), 21-53. <https://doi.org/10.1515/cerclres-2017-0004>
- Çiftçi, E. & Savaş, P. (2018). The role of telecollaboration in language and intercultural learning: A synthesis of studies published between 2010 and 2015. *ReCALL*, 30(3), 278-298. <https://doi.org/10.1017/S0958344017000313>
- Cummins, J. & Sayers, D. (1995). *Brave new schools: Challenging cultural literacy through global learning networks*. St. Martin's Press.

- Cunningham, J. D. & Akiyama, Y. (2018). Synthesizing the practice of SCMC-based telecollaboration: A scoping review. *CALICO Journal*, 35(1), 49-76. <https://doi.org/10.1558/cj.33156>
- Dooly M. (2017). Telecollaboration. En C. A. Chapelle & S. Sauro (Eds.), *El manual de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas* (pp. 169- 183). Wiley-Blackwell.
- Dooly, M. (2022). The evolution of virtual exchange and assessment practices. In A. Czura & M. Dooly (Eds.), *Assessing virtual exchange in foreign language courses at tertiary level* (pp. 47-61). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.59.1409>
- Dooly M. & Hauck, M. (2012). Researching multimodal communicative competence in video and audio telecollaborative encounters. En M. Dooly & R. O'Dowd (Eds.), *Researching online foreign language interaction and exchange* (pp.135-162). Peter Lang <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0414-1/4>
- Dooly M. & O'Dowd, R. (2012). Researching online interaction and exchange in foreign language education: Introduction to the volume. En M. Dooly & R. O'Dowd (Eds.), *Researching online foreign language interaction and exchange: Theories, methods and challenges* (pp. 11-44). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0414-1/5>
- Dooly M. & 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, & R. O'Dowd (Eds.), *In this together: Teachers' experiences with transnational, telecollaborative language learning projects* (pp. 11-34). Peter Lang
- Dooly, M., & Sadler, R. (2013). Filling in the gaps: Linking theory and practice through telecollaboration in teacher education. *ReCALL*, 25(1), 4-29. <https://doi.org/10.1017/s0958344012000237>
- Dooly M. & Sadler, R. (2020). "If you don't improve, what's the point?" Investigating the impact of a "flipped" online exchange in teacher education. *ReCALL*, 32(1), 4-24. <https://doi.org/10.1017/s0958344019000107>
- Dooly M. & Vinagre, M. (2021). Research into Practice: Virtual Exchange in Language Teaching and Learning. *Language Teaching*, 55(3), 392-406. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000069>
- EVOLVE Project Team (2020). *The impact of virtual exchange on student learning in higher education*. Autor. <http://hdl.handle.net/11370/d69d9923-8a9c4b37-91c6-326ebbd14f17>.
- Fuchs, C., Snyder, B., Tung, B., & Han, Y. J. (2017). The multiple roles of the task design mediator in telecollaboration. *ReCALL*, 29(3), 239-256. <https://doi.org/10.1017/S0958344017000088>
- Gee, J. P. (2015). The New Literacy Studies. En J. Rowsell & K. Pahl (Eds.), *The Routledge handbook of literacy studies* (pp. 35-48). Routledge.
- Guth, S. & Helm, F. (Eds.) (2010). *Telecollaboration 2.0: Language, literacies, and intercultural learning in the 21st century*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0013-6>
- Hampel, R. & Hauck, M. (2006). Computer-mediated language learning: Making meaning in multimodal virtual learning spaces. *JALT CALL Journal*, 2(2), 3-18 <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v2n2.23>
- Hauck, M. (2007). Critical success factors in a TRIDEM exchange. *ReCALL*, 19(2), 202-223. <https://doi.org/10.1017/s0958344007000729>
- Hauck, M. (2019). Virtual exchange for (critical) digital literacy skills development. *European Journal of Language Policy*, 11(2), 187-210. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2019.12>
- Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, 19(2), 197-217.

- Klimanova, L. & Dembovskaya, S. (2013). L2 identity, discourse, and social networking in Russian. *Language Learning & Technology*, 17(1), 69-88.
- Kress, G. (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. *Computers and composition*, 22(1), 5-22. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2004.12.004>
- Lee, L. (2006). A study of native and nonnative speakers' feedback and responses in Spanish-American networked collaborative interaction. En J. Belz & S. Thorne (Eds.), *Internet-mediated intercultural foreign language education* (pp. 147-176). Thomson Heinle.
- Leone, P. & Telles, J. (2016). The teletandem network. En R. O'Dowd & T. Lewis (Eds.), *Online Intercultural Exchange* (pp. 241-247). Routledge.
- Lewis, T. & O'Dowd, R. (2016). Introducción. En T. Lewis & R. O'Dowd (Eds.), *Online Intercultural Intercambio: política, pedagogía, práctica* (pp. 3-20). Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315678931>
- Magadán, C. (2013). *Integración de la Tecnología Educativa en el Aula. Enseñar LENGUA y LITERATURA con las TIC*. Cengage Learning Argentina.
- Malinowski, D. & Kramsch, C. (2014). The ambiguous world of heteroglossic computer-mediated language learning. En A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 155-178). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6_9
- Marjanovic, J., Dooly, M., & Sadler, R. (2021). From autonomous learners to self-directed teachers in telecollaboration: Teachers look back and reflect. En C. Fuchs, M. Hauck & M. Dooly (Eds.), *Language education in digital spaces: Perspectives on autonomy and interaction* (pp. 113-133). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74958-3_6
- Moore, A. & Simon, S. (Eds.) (2015). *Globally networked teaching in the humanities: Theories and practices*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315754925>
- O'Dowd, R. (Ed.) (2007). *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690104>
- O'Dowd, R. (2013). Telecollaboration and CALL. En M. Thomas, H. Reindeers, & M. Warschauer (Eds.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 123-141). Bloomsbury Academic.
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- O'Rourke, B. (2007). Models of telecollaboration (1): eTandem. In R. O'Dowd (Ed.), *Online intercultural exchange* (pp. 41-61). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690104-005>
- Rodríguez-García, A. M., Romero-Rodríguez, J. M. & Fuentes-Cabrera, A. (2019). Ampliando fronteras de comunicación y colaboración a través de la red: La competencia digital como medio para promover la interculturalidad académica. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 59-68. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.005>
- Schultheis Moore, A. & Simon, S. (2015). *Globally networked teaching in the humanities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315754925>
- Sevilla Pavón, A. & Haba Osca, J. (2016). Te das cuenta de que el mundo puede ser tan distinto y similar al mismo tiempo: telecolaboración y desarrollo de la competencia intercultural en la educación superior. *Didáctica (Madrid)*, 28(1), 263-284. <https://doi.org/10.5209/DIDA.54088>
- Starke-Meyerring, D., & Wilson, M. (Eds.) (2008). *Designing globally networked learning environments: visionary partnerships, policies, and pedagogies*. Sense Publishers.

- Thompson McMillon, M. (2009). Pen pals without borders: A cultural exchange of teaching and learning. *Education and urban society*, 42(1), 119-135. <https://doi.org/10.1177/0013124509336066>
- Üzüm, B., Akayoglu, S. & Yazan, B. (2020). Using telecollaboration to promote intercultural competence in teacher training classrooms in Turkey and the USA. *ReCALL*, 32(2), 162-177 <https://doi.org/10.1017/S0958344019000235>
- Van der Zwaard, R. & Bannink, A. (2014). Video call or chat? Negotiation of meaning and issues of face in telecollaboration. *System*, 44, 137-148. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.03.007>
- Van der Zwaard, R. & Bannink, A. (2020). Negotiation of meaning in digital L2 learning interaction: Task design versus task performance. *Tesol Quarterly*, 54(1), 56-89. <https://doi.org/10.1002/tesq.537>
- Warschauer, M. (Ed.). (1996). Computer-Mediated Collaborative Learning Theory and Practice. *The Modern Language Journal*, 81(4), 470-481. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05514.x>
- Warschauer, M. & Kern, R. (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge university press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524735>
- Wu, S. (2021). Unpacking themes of integrating telecollaboration in language teacher education: a systematic review of 36 studies from 2009 to 2019. *Computer Assisted Language Learning*, 36(7), 1265-1287. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1976800>



NATALIA ROMINA DE LUCA

Profesora en Castellano, Literatura y Latín por el Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González y magíster en Análisis del Discurso por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente, su investigación doctoral se centra, desde un abordaje sociolingüístico y multimodal, en el estudio de la conciencia lingüística crítica en formación docente.

ndeluca@unsam.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0002-5431-1803>



De Luca, N. R. (2023). Intercambios virtuales en formación docente. Estado del arte y desafíos para la enseñanza de la lengua. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 16(4), e1207. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1207>



Rebut / Recibido / Received / Reçu: 17-12-2022

Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté: 12-12-2023

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>