

EDMODO COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE TELECOLABORATIVO ONLINE EN EL AULA DE INGLÉS

EDMODO AS TELECOLLABORATIVE LEARNING TOOL IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

Beatriz Oria

Universidad de Zaragoza

Resumen

Este artículo presenta una experiencia piloto en el uso de Edmodo como herramienta de enseñanza de idiomas a nivel universitario. A través de esta plataforma se ha creado un espacio de telecolaboración entre estudiantes de la Universidad de Zaragoza (España) y de la Universidad Maria Curie-Skłodowska (Polonia). Con una metodología de aprendizaje basado en tareas, la interacción entre los estudiantes españoles y polacos ha tenido como objeto principal aumentar la motivación de los participantes a la hora de utilizar el lenguaje y mejorar sus estrategias de escritura en lengua inglesa en un entorno de interacción social real y motivador, cercano a la experiencia habitual de las redes sociales que tienen los jóvenes, pero dentro de un contexto académico y supervisado. El análisis cuantitativo de los resultados revela que el proyecto ha contribuido al desarrollo de las destrezas de redacción de los estudiantes, así como a la reflexión sobre sus propios procesos de escritura. También ha ayudado a desarrollar el pensamiento crítico de los participantes a través de una serie de tareas y la evaluación de las de sus compañeros. Por el contrario, la experiencia no ha sido tan satisfactoria como cabía esperar inicialmente en lo concerniente al desarrollo de la competencia intercultural, pues en la mayoría de casos los intercambios no han trascendido lo puramente académico, quedándose muchas veces en la superficie.

Palabras Clave: telecolaboración; redes sociales; Edmodo; aprendizaje basado en tareas; aprendizaje de idiomas; competencia digital; competencia intercultural; motivación.

Abstract

This article describes a pilot experience in the use of Edmodo as language teaching tool at a higher education level. Through this platform, a telecollaboration project was established between the University of Zaragoza (Spain) and the Maria Curie-Skłodowska University (Poland). With a task-based approach, the project enabled written interaction in English between Spanish and Polish students with the goal of boosting their motivation regarding written skills in a framework of real social interaction, closer to the students' usual experience of online social networking, but in a supervised academic context. A quantitative analysis of the results reveals that the project contributed to the development of the participants' writing skills and promoted self-reflection about their own writing processes. It also helped to develop critical thinking skills through a number of tasks and the students' evaluation of their partners'. However, the results were not as satisfactory as initially expected regarding the intercultural competence: in most cases the interactions between the participants were rather superficial and did not go beyond the academic realm.

Keywords: telecollaboration, social networks, Edmodo, task-based learning, language learning, digital competence, intercultural competence, motivation.

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la enseñanza de idiomas, la práctica de las habilidades de redacción es una de las que más retos presenta al profesorado. La centralidad de los enfoques comunicativos que ha dominado la enseñanza de las lenguas en los últimos tiempos ha dejado de lado en ocasiones aspectos más tradicionales del proceso de enseñanza-aprendizaje basados en el estudio de la gramática y el correcto uso del lenguaje. Esto se ha visto reflejado en la producción escrita de las últimas generaciones de estudiantes, que en ocasiones exhiben una alta competencia comunicativa oral, pero presentan errores frecuentes, e incluso básicos, a la hora de escribir. Asimismo, las tareas de redacción a menudo se perciben por parte del alumnado como actividades pesadas, en parte por su falta de motivación comunicativa. Los textos que los estudiantes han de escribir a lo largo del curso suelen ser tareas asignadas por el profesor/a y leídas únicamente por éste/a, lo cual representa un marco poco motivador para el alumno, pues carece de un propósito comunicativo real más allá de la nota o la práctica de un aspecto lingüístico concreto. La experiencia que aquí se presenta pretende aportar una solución parcial a este problema: a través de la red social Edmodo (www.edmodo.com), se ha puesto en marcha un proyecto piloto de telecolaboración entre la Universidad de Zaragoza (España) y la Universidad Maria Curie-Skłodowska (Polonia) que ha tratado de crear un entorno comunicativo más auténtico, poniendo en contacto a estudiantes de dos universidades y nacionalidades distintas para que pudieran interactuar de forma escrita en un contexto académico supervisado pero cercano a la realidad de las redes sociales que los jóvenes están acostumbrados a manejar en su vida diaria.

2. MARCO TEÓRICO

Según O'Dowd (2013a), los comienzos de la colaboración intercultural en la enseñanza de idiomas se remontan a la Francia de los años 20, donde Célestin Freinet fue pionera en la creación de redes de aprendizaje. Desde entonces el concepto ha evolucionado enormemente, especialmente con la llegada de las nuevas tecnologías del cambio de milenio, que se han consolidado como parte integral de la mayoría de los sistemas educativos actuales. La telecolaboración se ha establecido como un prolífico sub-campo de la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO o CALL en sus siglas inglesas) y la Comunicación Mediada por Ordenador (CMO o CMC en inglés) sobre todo durante el siglo XXI, en el que ha ido ganando un mayor protagonismo como herramienta de aprendizaje, especialmente en el aula de idiomas (Lewis y O'Dowd, 2016) con resultados mayormente positivos (Çiftçi, 2018). Esto se ha visto reflejado en la creciente literatura sobre el tema. Durante las dos últimas décadas se han publicado cientos de artículos sobre telecolaboración, monográficos y colecciones editadas, ediciones especiales de revistas y hasta una serie de libros: *Telecollaboration in Education*, editada por O'Dowd y Dooly. Toda esta literatura ha explorado diversas facetas de la telecolaboración, enfatizando sobretodo sus beneficios en el desarrollo de la motivación (Jauregi et al. 2012, Ku 2014, Bahari 2018) y diversos tipos de competencias (Jordano, Bárcena y Talabán, 2013; Talabán, Bárcena y Villaroel, 2014; Vinagre, 2016; García Esteban, Villarreal y Bueno-Alastuey, 2019), entre las que destaca la competencia intercultural (Schenker, 2012; Lee y Marke, 2014; Chen y Yang, 2016; Angelova y Zhao, 2016; De Martino, 2016; Artistizábal y Welch, 2017; Orsini-Jones y Lee, 2018; Lenkaitis et al., 2019; Villalobos, 2019). Sin embargo, la mayoría de proyectos de telecolaboración documentados tienen como objetivo desarrollar la competencia lingüística de sus participantes (Corbett, 2010; Bueno-Alastuey, 2010, 2011;

Vinagre y Muñoz, 2011; Liddicoat y Scarino, 2013; Canto et al., 2013; Martín-Monje, Bárcena-Martín y Read, 2014; Chun, 2015; El-Hariri, 2016; Bueno-Alastuey y Kleban, 2016), lo que evidencia que una de las áreas que más ha crecido en los últimos años en el ámbito de la telecolaboración es la de la enseñanza de idiomas, especialmente a nivel universitario.

Según Dooly y O'Dowd (2012: 14-15), este interés por la telecolaboración en el ámbito del aprendizaje de idiomas como lengua extranjera se puede atribuir a cuatro razones principales: la creciente presencia y accesibilidad de las nuevas tecnologías en el aula; una mayor concienciación social sobre la importancia de la competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas y de cómo este tipo de intercambios pueden contribuir a su desarrollo; la idea – cada vez más aceptada – del aprendizaje de idiomas como un proceso sociocultural facilitado en gran medida a través de encuentros comunicativos reales; y por último, la creciente necesidad por parte de los egresados de combinar competencias lingüísticas y digitales para poder acceder a ciertos mercados laborales.

El término “telecolaboración” tiene diversas interpretaciones, pero en el presente artículo utilizaremos la definición de O'Dowd, refiriéndonos a ésta como “the application of online communication tools to bring together classes of language learners in geographically distant locations with the aim to develop their foreign language skills and intercultural competence through collaborative tasks and project work” (2013b: 1). Dicha colaboración puede ser síncrona o asíncrona, y puede darse en parejas, tríos o grupos pequeños (Helm, 2016).

Las bases teóricas de la telecolaboración han ido evolucionando a lo largo del tiempo, pero en los últimos años el creciente uso y accesibilidad de aparatos electrónicos portátiles como *smartphones* y *tablets* ha facilitado el giro hacia tecnologías digitales con un fuerte componente social. Este nuevo paradigma promueve el aprendizaje colaborativo a través de la red en detrimento de la concepción del profesor como “emisor” único de conocimiento y a favor de una experiencia más participativa por parte del alumno, que se convierte en agente activo de su propio proceso de aprendizaje a través de una aproximación basada en tareas auténticas que reproducen escenarios de la vida real. De esta forma, el aprendizaje de idiomas ahora se centra más en las habilidades comunicativas, lo que está formalmente reconocido por el Marco Común Europeo (Thomas, Reinders y Warschauer, 2013: 6-7). Esto significa que la telecolaboración se enmarca en un tipo de aprendizaje de índole socioconstructivista que invita al estudiante a desarrollar sus habilidades a través de la interacción social (Dooly, 2017: 174), lo que puede marcar una diferencia importante a la hora de aprender una lengua. Chartand (2012: 97), por ejemplo, afirma que la principal diferencia del aprendizaje colaborativo online con respecto a las aproximaciones tradicionales a las pedagogías de enseñanza de idiomas, así como su éxito, reside en el énfasis en el uso de la lengua como recurso para establecer relaciones interpersonales. Asimismo, Alzain (2019: 48) argumenta que el componente social de estas herramientas ayuda a crear espíritu de equipo entre estudiantes con diferentes habilidades, promueve el intercambio de conocimiento y contribuye a la consecución de tareas académicas comunes. Estas herramientas también pueden ayudar a los estudiantes a superar su timidez al usar la lengua y a aumentar su motivación a la hora de participar, lo que da lugar a un contexto de aprendizaje más efectivo (Venkataraman y Sivakumar, 2015).

Dado el carácter bicultural de la mayoría de las experiencias de telecolaboración, este paradigma también contempla el desarrollo de la competencia intercultural durante el proceso. La telecolaboración se apoya en una visión sociocultural del aprendizaje de idiomas, pues el objetivo del estudiante no ha de ser solamente adquirir las habilidades lingüísticas necesarias para comunicarse, sino también hacerse con un bagaje cultural que garantice una comunicación efectiva, convirtiéndose así en una especie de “mediador intercultural”. Como apuntan Orsini-Jones y Lee (2018: 7), los egresados de hoy en día han de ser “graduados globales”, capaces de reconocer y valorar la diferencia cultural y comunicarse con efectividad en una variedad de contextos y medios. Para conseguir esto, es necesario combinar un ámbito de aprendizaje online más experiencial con una práctica de aula que fomente la reflexión crítica y consolide el aprendizaje (Guth y Thomas, 2011: 42). El reto último para los educadores es ayudar a los estudiantes a enfrentarse a un mundo globalizado, equipándolos con competencias multimodales múltiples y una conciencia crítica que les permita desenvolverse en él con éxito (Orsini-Jones y Lee, 2018: 8).

Las últimas tendencias desarrolladas en el ámbito de la telecolaboración contemplan la diversificación de las redes de intercambio, la creciente preponderancia de aproximaciones críticas e interdisciplinarias, la combinación e integración con otros modelos educativos más tradicionales y la popularización de la videoconferencia como herramienta de interacción intercultural (O'Dowd, 2016). Con respecto a la primera tendencia, O'Dowd señala que, aunque los intercambios bilingües continúan siendo la norma, su utilidad está empezando a cuestionarse ya que, en el mundo globalizado en el que vivimos, es más probable que en el futuro los egresados tengan que utilizar el inglés para comunicarse con hablantes no nativos. Con una noción más “global” del término “interculturalidad” (Dooly, 2015), cada vez se establecen más intercambios entre hablantes no-nativos de la lengua, utilizando el inglés como lengua franca (Helm, 2015). Mientras que los modelos bilingües han sido tradicionalmente más valorados, el modelo no bilingüe presenta la ventaja de disminuir los niveles de ansiedad de los participantes a la hora de utilizar la lengua, así como de fomentar la cercanía entre los estudiantes y el apoyo mutuo (Guarda, 2013). A pesar del creciente número de estudios sobre el uso del inglés como lengua franca, tal y como señala O'Dowd (2016: 297), todavía existe la necesidad de investigar más en este campo. El presente estudio se suma a otros ejemplos de intercambios biculturales no bilingües en el ámbito universitario (Dunne, 2014; Vurdien, 2014; Chen et al., 2015; Leier y Korkealehto, 2018; Watson, 2019) en un intento de explorar los resultados de esta modalidad de telecolaboración.

3. EDMODO

En el ámbito de la ELAO, y más concretamente de la telecolaboración, las redes sociales han tomado la mayor parte del protagonismo en los últimos años, entre otras razones, por su potencial integrador de varias competencias, como son la lingüística, la digital y la intercultural. Numerosos estudios han documentado el uso con fines educativos de redes sociales como Facebook o Twitter con resultados positivos (Forkosh-Baruch y Hershkovitz, 2012; Wodzicki et al., 2012; Al-Rahmi y Othman, 2013) pero otros han revelado limitaciones e incluso efectos negativos en el aprendizaje (Kirschner y Karpinski, 2010; Rouis et al., 2011; Junco, 2012). Facebook, por ejemplo, plantea el problema de la falta de delimitación entre el ámbito personal y académico, lo que imposibilita garantizar el derecho a la privacidad de profesores y estudiantes. En el caso de Twitter, el límite de caracteres de las entradas

(280) supone un importante obstáculo a la hora de llevar a cabo ciertas tareas (Mokhart, 2018). Otro reto que presentan este tipo de redes es la falta de estrategias educativas colaborativas claras, lo que puede retrasar o incluso perjudicar el proceso de aprendizaje (Beldarrain, 2006). Estas circunstancias dieron lugar a la aparición de redes sociales con fines exclusivamente educativos (*Social Learning Networks*), con las que se pretendía subsanar los problemas encontrados. La popularidad de este tipo de redes ha crecido rápidamente durante la década de los 2010 con el surgimiento de una considerable cantidad de plataformas como Ning, Twiducate, Kidblog o RedAlumnos, pero sin duda, la más popular es Edmodo, la red utilizada en el presente trabajo.

Edmodo nació en 2008 como una plataforma educativa global que aplica las ideas de las redes sociales al aula (Kongchan, 2013; Youssef, 2015), creando un lugar seguro que salvaguarda la privacidad de sus usuarios a la vez que permite poner en práctica las competencias propias de la era digital que los estudiantes necesitarán en un futuro en su vida personal, académica y profesional. Es la red social con fines educativos con mayor crecimiento, pasando de 1 millón de usuarios en 2011 a más de 50 millones en 2015 (Carlson y Raphael, 2015). En la actualidad cuenta con más de 100 millones de usuarios repartidos entre cerca de 400.000 centros educativos de 140 países. Se estima que unos 90 millones de educadores han compartido en ella más de 700 millones de recursos (Edmodo 2019).

Edmodo es una herramienta gratuita diseñada para ser utilizada por profesores, estudiantes y – en el caso de educación no universitaria – también por padres. Basada en la colaboración mutua entre profesores y estudiantes, aporta los beneficios de una red social ordinaria, pero estando centrada en facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cauley, 2014), tiene muchas ventajas añadidas tanto para educadores como para estudiantes. A los profesores les permite comunicarse con los alumnos y compartir materiales, así como crear tareas y evaluarlas, pues – a diferencia de otras redes sociales – cuenta con herramientas de evaluación integradas que permiten comunicar a los estudiantes su progreso de forma inmediata y segura (Al-Naibi, 2018). Los materiales que se pueden compartir incluyen links, imágenes, documentos y vídeos. Con respecto a los estudiantes, estos pueden interactuar entre ellos fácilmente, lo que promueve el aprendizaje cooperativo. También ayuda a los alumnos más tímidos a expresarse sin la presión de la comunicación cara a cara y les permite compartir información, ideas y tareas (Alsmari, 2019).

A diferencia de las redes sociales ordinarias, según Luaran (2014) Edmodo facilita el proceso de aprendizaje por varias razones: permite controlar el progreso de los participantes, incrementa su motivación y autoeficacia, y facilita el aprendizaje autónomo a través del uso de diversos recursos y plataformas. Además de esto, Edmodo permite superar las limitaciones económicas de los estudiantes y, como apuntan Alqahtani (2019) y Mokhart (2018), también de tiempo y espacio, pues se puede acceder a ella desde cualquier lugar y en cualquier momento, lo que contribuye a reducir desigualdades entre los alumnos en lo referente a su nivel de acceso a la educación.

Con respecto a las percepciones generales de los estudiantes sobre el uso de Edmodo, existe una gran cantidad de literatura al respecto. En general, la valoración por parte de los usuarios es positiva (Okumura, 2017; Edannur y Marie, 2017; Ma’Azi y Janfeshan, 2018; Cankaya y Yunkul, 2018; Yusuf, 2018; Zain, 2019; Hosseinpour, 2019; Nurhayati, 2019). Algunos estudios destacan como variables más

comúnmente mencionadas su sencillez y practicidad (Kongchan, 2013; Balasubramanian et al., 2014); la promoción del aprendizaje colaborativo y la auto-confianza (Bozanta y Mardikyan, 2017; Yunkul y Cankaya, 2017); y el aumento de la motivación (Hariri y Bahanshal, 2015; Alshawil y Alhomoud, 2016; Tsiakyroudi, 2018). Sin embargo, también hay estudios con resultados contradictorios. Ali (2015) y Sandu (2015) refieren percepciones negativas sobre el uso de Edmodo por parte de los estudiantes. Otros trabajos relacionan las opiniones contradictorias de los participantes con su nivel de dominio de la tecnología (Al-Said, 2015; Purnawarman et al., 2016), así como con cuestiones técnicas y de acceso a internet y a diversos soportes electrónicos (Alebaikan y Troudi, 2010; Almaini, 2013; Purnawarman et al., 2016; Yusuf et al., 2018).

Asimismo, también hay evidencias que apoyan la idea de que el uso de Edmodo contribuye a la adquisición de habilidades concretas y competencias de aprendizaje. En el caso concreto de las habilidades de escritura (*writing skills*), que son las que nos ocupan, existe abundante bibliografía que respalda la utilidad de la plataforma. Al-Naibi, por ejemplo, analiza el efecto de Edmodo en la enseñanza de la escritura como proceso (*process writing*), concluyendo que su uso tiene un impacto muy significativo en ésta, dotando a los alumnos de una mayor auto-conciencia sobre sus procesos de escritura. Shams-Abadi et al. (2015), Ma’azi y Janfeshan (2018) y Yusuf et al. (2018) también reportan resultados positivos, con mejoras evidentes en las habilidades de escritura de los participantes. Janpho et al. (2015), Okumura (2017) y Tsiakyroudi (2018) refieren además un aumento en la motivación de los estudiantes. Asimismo, Alsmari (2019: 45) destaca el valor específico de Edmodo en comparación a otras redes sociales para la enseñanza de habilidades de escritura, pues ofrece acceso rápido a materiales y tareas; promueve una aproximación concreta a la escritura que ayuda a los estudiantes a organizar mejor su desempeño; facilita el proceso de dar y recibir feedback – tanto por parte del profesor como de los compañeros – y aumenta el interés de los participantes por el proceso de revisión de sus escritos.

Sin embargo, también existen resultados contradictorios. Purnawarman et al. (2016) destacan en su estudio el valor de Edmodo en la activación de procesos cognitivos de orden superior, como el pensamiento crítico, pero señalan el fracaso de los objetivos de índole telecolaborativa, pues los participantes no mostraron el nivel de responsabilidad deseado a la hora de trabajar en grupo, ya que los estudiantes de menor nivel tendían a confiar en los más avanzados para hacer las entregas. De igual manera, se aprecian ciertas contradicciones en los resultados de algunos trabajos. Yusuf et al. (2018), por ejemplo, analizan el efecto del uso de Edmodo en cinco aspectos del proceso de escritura: contenido, organización, gramática, vocabulario y mecánica de los textos narrativos. Los resultados revelan una mejora en todos los aspectos, sobre todo en contenido y gramática. Esto se contradice con los resultados obtenidos por Hosseinpour et al. (2019) que, analizando los mismos aspectos, no vieron mejora alguna en los dos ítems que más destacaron en el estudio de Yusuf et al. Resultados como estos parecen indicar que, a pesar de la aparente utilidad de Edmodo para la mejora de las habilidades de escritura de los estudiantes referida en la mayor parte de la literatura, es necesario llevar a cabo más investigación en este campo.

4. METODOLOGÍA

4.1 Objetivos

Este proyecto de telecolaboración ha pretendido aprovechar el potencial de las redes sociales para incrementar la motivación de los estudiantes a la hora de utilizar el lenguaje y mejorar sus estrategias de escritura en lengua inglesa. A su vez, ha tratado de fomentar la competencia intercultural al facilitar el contacto con una cultura diferente a través de Edmodo, una red social de carácter educativo. Por último, se ha intentado contribuir al desarrollo de procesos cognitivos superiores como el pensamiento crítico de los participantes mediante la realización de tareas individuales y actividades guiadas de valoración constructiva y crítica del trabajo de sus compañeros.

4.2 Participantes

El proyecto ha implicado a un total de 85 alumnos: 37 estudiantes de la Universidad de Zaragoza (España) y 48 de la Universidad Maria Curie-Skłodowska (Polonia), que cursaban las asignaturas Lengua Inglesa III (Grado en Estudios Ingleses) y *Practical Composition* (Grado en *Applied Linguistics*), respectivamente, durante el curso académico 2017-2018. La producción de textos escritos en lengua inglesa constituye una parte fundamental de ambas asignaturas, y las dos pretenden desarrollar las competencias gramaticales, discursivas, sociolingüísticas y estratégicas de los estudiantes en su evolución hacia la competencia comunicativa en inglés hasta alcanzar un nivel C1.

4.3 Procedimiento

El proyecto ha supuesto la realización de una serie de actividades complementarias a los programas de las asignaturas mencionadas con el objetivo de aumentar la motivación de los estudiantes a través de un entorno más abierto de interacción escrita entre iguales. Así pues, la experiencia se basa en el uso de una red social como recurso para crear un espacio de aprendizaje telecolaborativo entre estudiantes de nacionalidades diferentes. La red social elegida ha sido Edmodo, plataforma educativa de telecolaboración gratuita que permite la comunicación entre estudiantes y profesores a modo de microblogging en un entorno privado. Los participantes han llevado a cabo diversas tareas guiadas por las profesoras que han propiciado la interacción entre ellos de acuerdo a un calendario concreto de actividades. Así pues, Edmodo se ha utilizado como herramienta de aprendizaje telecolaborativo asíncrono, sirviendo como punto de encuentro entre los estudiantes españoles y polacos.

La actividad ha sido obligatoria para el grupo de los estudiantes polacos, por lo que participaron los 48 alumnos matriculados en la asignatura. Por contrapartida, los estudiantes españoles provienen de los dos grupos que componen la asignatura Lengua Inglesa III (segundo de Estudios Ingleses), que cuenta con un total de 91 estudiantes. En el caso de estos, el proyecto se presentó como algo voluntario, ofreciendo a los alumnos una bonificación extra en la parte concerniente a la expresión escrita de la nota final. La noobligatoriedad de la actividad para los estudiantes españoles obedece, en parte, a la necesidad de tener un número de participantes similar en ambos grupos de alumnos. Para solventar el pequeño desequilibrio final entre el número de españoles y polacos algunos estudiantes trabajaron en grupos de tres.

La metodología adoptada durante el proyecto ha sido la de aprendizaje basado en tareas, entendiendo el concepto de “tarea” como una actividad diseñada para fomentar la adquisición de un segundo idioma en la que los estudiantes tienen que trabajar para conseguir un objetivo específico con un resultado claro (Müller-Hartmann, 2007). Kurek (2012) categoriza las tareas como unidades independientes de interacción relativamente simples y cortas, o secuencias de tareas, esto es, intercambios estructurados a largo plazo encaminados al desarrollo no sólo lingüístico, sino también social, cognitivo e intercultural. El tipo de tareas propuestas durante esta experiencia se enmarcaría en esta segunda categoría, pues ha existido una continuidad en el tiempo durante su realización y éstas han pretendido contribuir a alcanzar destrezas de orden superior a medio plazo. Asimismo, también se hace diferencia entre tareas “reales” (*real world* o *target tasks*) y “tareas pedagógicas”. Las primeras son aquéllas que facilitan el uso del lenguaje fuera del aula, mientras que las segundas se dan dentro de ésta (Nunan, 2004: 1). Por un lado, las tareas propuestas en este proyecto podrían clasificarse dentro del primer grupo, pues promueven interacciones auténticas con iguales en el mundo real. Por otro lado, las tareas se proponen en el aula y han sido diseñadas por las profesoras, por lo que también son de índole “pedagógico”. Como argumentan Guth y Helm (2010: 87), podría considerarse que las tareas sólo se convierten en “reales” cuando los estudiantes deciden interactuar por su cuenta, más allá de las actividades marcadas por el profesor. Como se verá más adelante, esto ocurrió en algunos casos en los que los participantes llevaron su intercambio más allá del ámbito académico, pero no en todos. Por esta razón, se podría concluir que la experiencia que aquí se describe se encuentra a medio camino entre lo “real” y lo “pedagógico”.

Las actividades llevadas a cabo en el proyecto han consistido básicamente en una serie de interacciones entre los grupos, tanto libres como guiadas por el profesorado. Los participantes han tenido que establecer contacto con un compañero de trabajo a través de la plataforma, realizar una presentación formal e intercambiar textos que han sido supervisados y evaluados por las profesoras. La interacción entre los *partners* ha sido guiada, pues los participantes han tenido que realizar un mínimo de ocho tareas sobre una temática específica que incluían aportar feedback significativo sobre los trabajos de sus compañeros de acuerdo a un calendario concreto. Tal y como apuntan Furstenberg y Levet (2010), es importante encontrar un equilibrio adecuado entre trabajo presencial y virtual. Cabe destacar que los participantes recibieron indicaciones precisas sobre cómo utilizar la plataforma, cómo realizar los textos y cómo aportar el feedback, aprovechando así para trabajar las convenciones de varios géneros escritos en clase. Por ejemplo, en el caso de las tareas dos y cinco (ver calendario de actividades), se trabajaron la estructura y convenciones de la reseña y del ensayo de opinión, respectivamente. También se dieron instrucciones concretas sobre cómo hacer una crítica constructiva de los textos de sus compañeros. Sus comentarios debían hacer referencia tanto al contenido como a la forma de los textos, haciendo hincapié en cuestiones formales como la gramática, la lexis y la claridad a la hora de expresar las ideas. Además de hacer una valoración general de los textos de sus compañeros, también se les dijo que debían sugerir modificaciones concretas, tanto a nivel de forma como de contenido. En todo este proceso se enfatizó la importancia de ser respetuoso en los comentarios, teniendo en cuenta las posibles diferencias culturales entre los grupos, y la necesidad de que el feedback aportado fuera siempre de naturaleza constructiva.

Tras recibir los comentarios de sus *partners*, los participantes debían modificar los textos de acuerdo a estos antes de ser formalmente evaluados por las profesoras. A la hora de trabajar las destrezas escritas en el aula lo más frecuente suele ser centrarse en el producto acabado. Algunos educadores, sin embargo, abogan por prestar atención al proceso de escritura, y no únicamente al resultado final (Weigle, 2002: 232). En línea con otros trabajos similares (Al-Naibi, 2018), este proyecto ha tratado de hacer conscientes a los estudiantes de la importancia de la planificación y la re-escritura de un texto antes de llegar a la versión final. Asimismo, ha permitido a las profesoras asistir a este proceso y tenerlo en cuenta de cara a la evaluación.

Además de estas interacciones guiadas y obligatorias, el proyecto ha propiciado, en muchos casos, otras interacciones más espontáneas entre los grupos, siempre con el inglés como lengua franca. Con frecuencia (aunque no en todos los casos), los participantes han hecho un uso de Edmodo similar al que hacen de otras redes sociales, como Facebook o Twitter, propiciando así un contexto comunicativo mucho más “real” y motivador que el que se circunscribe al ámbito del aula únicamente. Al finalizar la actividad se ha invitado a los participantes a dejar constancia de sus impresiones de forma pública a través de Padlet (www.padlet.com), otra interesante herramienta de telecolaboración online que permite intercambiar opiniones y recursos multimedia a través de una pizarra digital.

4.3 Calendario de actividades

El proyecto ha seguido el siguiente calendario de actividades obligatorias:

ESTUDIANTES POLACOS	ESTUDIANTES ESPAÑOLES
11.03.2018 <ul style="list-style-type: none"> • Unirse al grupo creado en Edmodo. • Rellenar un cuestionario anónimo sobre la actividad. • Tarea 1. Escribir una carta de presentación (200-300 palabras). 	18.03.2018 <ul style="list-style-type: none"> • Unirse al grupo creado en Edmodo. • Rellenar un cuestionario anónimo sobre la actividad. • Tarea 1. Escribir una carta de presentación (200-300 palabras).
25.03.2018 <ul style="list-style-type: none"> • Tarea 2. Escribir la reseña de una película (300 palabras). 	1.04.2018 <ul style="list-style-type: none"> • Tarea 2. Escribir la reseña de una película (300 palabras).
8.04.2018 <ul style="list-style-type: none"> • Tarea 3. Aportar feedback sobre el texto del compañero, dando indicaciones precisas sobre cómo mejorarlo. 	
15.04.2018 <ul style="list-style-type: none"> • Tarea 4. Revisar el texto de acuerdo a los comentarios del compañero y colgar la versión final. 	
6.05.2018 <ul style="list-style-type: none"> • Tarea 5. Escribir un ensayo de opinión (300 palabras). 	13.05.2018 <ul style="list-style-type: none"> • Tarea 5. Escribir un ensayo de opinión (300 palabras).
20.05.2018 <ul style="list-style-type: none"> • Tarea 6. Aportar feedback sobre el texto del compañero, dando indicaciones precisas sobre cómo mejorarlo. 	
27.05.2018 <ul style="list-style-type: none"> • Tarea 7. Revisar el texto de acuerdo a los comentarios del compañero y colgar la versión final. 	
3.06.2018 <ul style="list-style-type: none"> • Tarea 8. Escribir una nota de despedida y agradecimiento para el compañero. • Publicar impresiones generales en Padlet (www.padlet.com). • Rellenar un cuestionario anónimo sobre la actividad. 	

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del proyecto se comprobaron por medio de sendos cuestionarios realizados a ambos grupos de participantes, tanto al inicio como al final de la actividad. Las encuestas se realizaron por separado con el objeto de averiguar si existían diferencias significativas en las respuestas de los estudiantes españoles y polacos. Puesto que las diferencias no han sido importantes en la mayoría de los casos pasamos ahora a hacer un análisis cuantitativo de los resultados globales del proyecto, centrándonos en el cuestionario final. Éste fue contestado por un total de 62 alumnos: 33 españoles y 29 polacos.

La primera parte del cuestionario trataba de evaluar la percepción de los estudiantes sobre el grado de consecución de los objetivos iniciales del proyecto. Para ello, se realizaron varias preguntas de respuesta cerrada en la que los participantes tenían que valorar del 1 al 4 si consideraban que dichos objetivos se habían conseguido “poco” (1), “algo” (2), “bastante” (3) o “mucho” (4).

Uno de los objetivos más obvios de la actividad era contribuir a la mejora de las habilidades comunicativas escritas de los participantes, cosa que, según estos, se consiguió “bastante” (53.23%) o “mucho” (35.48%) (Figura 1). Por supuesto, éste es un objetivo muy ambicioso que no se puede alcanzar de la noche a la mañana ni tampoco a través de un proyecto de estas características únicamente, por lo que creemos que las respuestas son un tanto optimistas. Más ajustados a la realidad son quizás los resultados de la siguiente pregunta, que no trataba tanto de medir la “mejora” en las habilidades comunicativas de los alumnos sino su grado de auto-conciencia sobre dichas habilidades. A la pregunta de si creían que la experiencia les había ayudado a ser más conscientes de sus puntos fuertes y débiles en lo referente a sus habilidades comunicativas escritas en inglés, el 58.06% cree que “bastante” y el 24.19% que “mucho”, lo que sí podría considerarse como un logro más significativo por parte del proyecto (Figura 2).



Figura 1

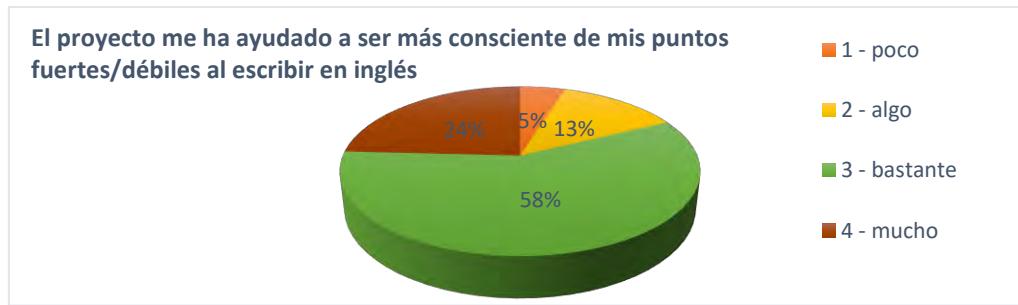


Figura 2

Aparte de la correcta redacción de textos en lengua inglesa a nivel C1, el proyecto también trataba de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos y a lo que Byram llama “conciencia cultural crítica”, esto es, la habilidad para evaluar productos, perspectivas y prácticas de la cultura propia y ajena (1997: 101). Como apuntan Helm y Guth, es importante que los estudiantes sean conscientes de sus propias perspectivas culturales a la hora de evaluar textos e interactuar en este tipo de intercambios (2010: 84). Durante la experiencia, las tareas han requerido la expresión de un punto de vista razonado y argumentado por parte de los estudiantes sobre diversos temas de actualidad, lo cual se ha conseguido “bastante” (50%) o “mucho” (35.48%) según estos (Figura 3). Los participantes también tenían que ofrecer feedback razonado sobre los textos a sus compañeros. Esto les ha ayudado a aprender cómo evaluar de forma crítica un texto ajeno “bastante” (45.16%) o “mucho” (45.16%), lo que consideramos un resultado muy positivo (Figura 4).

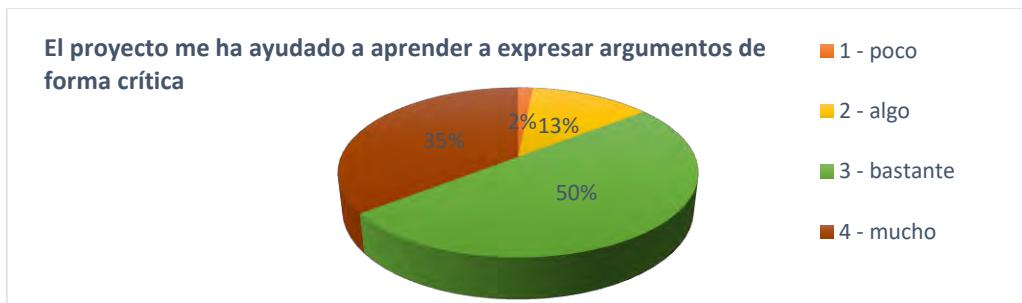


Figura 3



Figura 4

Otro de los objetivos del proyecto era la práctica de habilidades comunicativas online, con lo que se buscaba profundizar en la competencia digital de los participantes. El grado de consecución de este objetivo ha sido “bastante” (40.32%) o “mucho” (38.71%) (Figura 5), lo que es un resultado muy positivo, pero cabe destacar que cerca del 20% del alumnado restante no le ha otorgado gran importancia a este aspecto del proyecto, probablemente por lo acostumbrados que están los estudiantes a compartir sus opiniones en redes sociales. En este sentido, habría que señalar que el concepto de competencia digital no se circunscribe únicamente al ámbito de las redes sociales. No está claro si los participantes son conscientes del alcance de esta competencia, la cual determina el acceso a un nuevo tipo de “cultura participativa” que tendrá una gran influencia en su futuro laboral (Jenkins et al., 2009: 5).



Figura 5

El proyecto también pretendía fomentar la competencia intercultural, por lo que les preguntamos a los estudiantes si éste les había ayudado a aprender a interactuar con gente de otra cultura. La competencia intercultural es una habilidad transversal de gran utilidad en diversos contextos más allá del aula y del aprendizaje de idiomas. Byram la define como la habilidad para comunicarse y relacionarse de manera eficaz en la cultura propia y ajena. Éste sugiere que la comunicación no se basa únicamente en el intercambio efectivo de información, sino en la capacidad de los participantes para crear y mantener relaciones con miembros de otra cultura (1997: 3). Ésta es una de las preguntas con una mayor variedad de respuestas: mientras que la mayoría cree que la actividad ha fomentado esta competencia “mucho” (30.65%) o “bastante” (33.87%), hay un porcentaje significativo que cree que ha contribuido “poco” (24.19%) o “nada” (11.29%) (Figura 6). Estos resultados contrastan con la encuesta inicial que se realizó a los alumnos sobre sus expectativas sobre el proyecto. En ella, el 72% de los estudiantes esperaban que el proyecto contribuyera “mucho” a la consecución de este objetivo. Tal y como se desprende de algunos comentarios aportados por los participantes en el cuestionario final, la diferencia entre los resultados se puede deber a que tras interactuar con sus compañeros de otra nacionalidad los estudiantes han concluido que las diferencias culturales entre los dos países no son tan numerosas como estos habían imaginado a priori, lo cual puede verse como una consecuencia, a nivel educativo, del proceso de convergencia facilitado por el EEES, y en un ámbito más general, de la sociedad globalizada en la que vivimos. También cabría señalar que, en muchos casos, el intercambio entre los grupos no ha trascendido lo puramente académico: aunque un número elevado de alumnos interactuaron libremente con sus compañeros, estableciendo conversaciones más allá de lo estrictamente necesario para cumplir con los mínimos de la actividad, otros no aprovecharon realmente esta oportunidad de interacción comunicativa real.

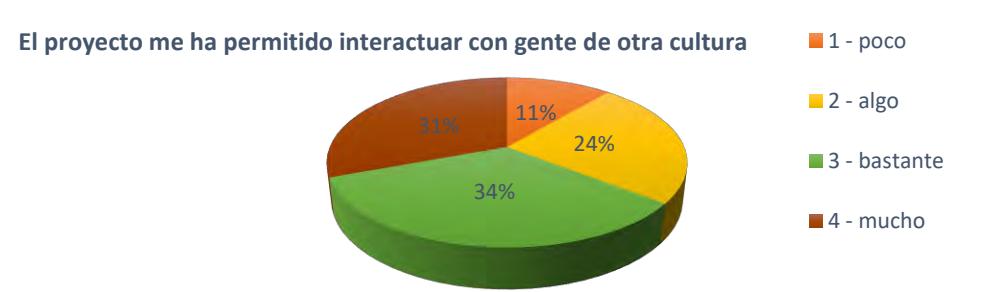


Figura 6

A parte del grado de consecución de los objetivos, también hemos querido valorar otros aspectos del proyecto, como el interés suscitado por las tareas específicas que tenían que llevar a cabo, la plataforma utilizada o las posibles dificultades que se han encontrado los estudiantes. Los datos revelan que estos han percibido a Edmodo como una herramienta apropiada de telecolaboración. Así lo ha considerado el 35.48%, que cree que ha sido “muy apropiada”, y el 54.84%, que opina que ha sido “bastante apropiada” (Figura 7). A este respecto, cabe señalar que en el pasado las profesoras han participado en proyectos colaborativos de diferente índole que de alguna forma requerían el uso de otras redes sociales, como Facebook, y creemos que Edmodo es una herramienta más adecuada, porque comparte características con las redes sociales de uso habitual por parte de los alumnos – es sencilla de utilizar, intuitiva y tiene una interfaz similar a Facebook – pero está pensada para el ámbito educativo y permite la creación de grupos privados que no comprometen la privacidad de los participantes y permiten separar el ámbito educativo del puramente social.



Figura 7

Por último, hemos querido conocer los principales retos a los que se han enfrentado los alumnos con esta actividad. A principio de curso anticipamos algunas de las dificultades que los estudiantes podrían tener con el proyecto, pero como puede verse en los gráficos, no ha habido problemas significativos. Las diferencias culturales entre los grupos no han constituido ningún obstáculo, resultado que se relaciona directamente con la pregunta previa sobre la percepción de cercanía entre la cultura española y polaca por parte de los alumnos (Figura 8). El uso de redes sociales y plataformas digitales como Edmodo tampoco ha supuesto ninguna dificultad para unos estudiantes que son nativos digitales (Figura 9). De igual forma, la interacción entre los grupos se ha llevado a cabo de manera bastante satisfactoria, pues la mayoría de los participantes han recibido respuesta de manera regular por parte de sus compañeros – aunque esto sí que haya sido un problema en algunos casos concretos, pues un número reducido de alumnos no han llegado a completar todas las tareas (Figura 10). Los tres puntos referidos a las responsabilidades y habilidades individuales de los estudiantes han recibido respuestas más variadas: la necesidad de respetar los plazos de entrega, así como las habilidades de escritura propia y de evaluación del trabajo ajeno han sido ligeramente más problemáticos que los puntos anteriores (Figuras 11, 12 y 13), pero tampoco parecen haber representado un obstáculo insalvable desde la perspectiva de los estudiantes. A pesar de todo, el hecho de que estas dos últimas cuestiones hayan suscitado la mayor variedad de valoraciones sugiere que estos han sido los aspectos más exigentes del proyecto.

He tenido problemas con las diferencias culturales

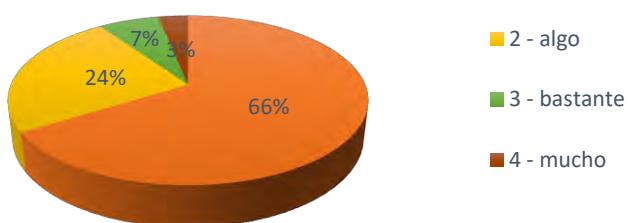


Figura 8

He tenido problemas con mis habilidades técnicas/la plataforma Edmodo

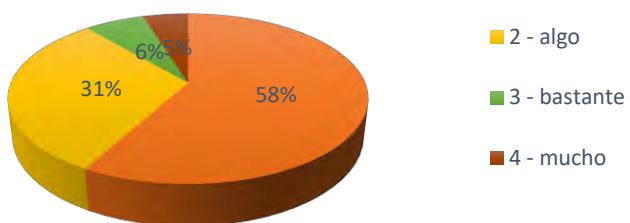


Figura 9

He tenido problemas para obtener respuestas regulares de mi compañero/a

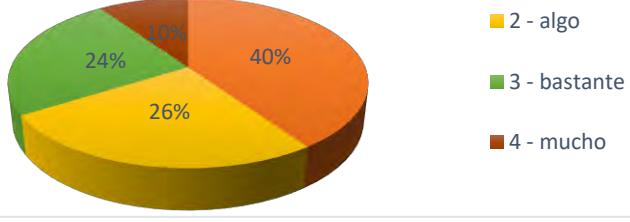


Figura 10

He tenido problemas con los plazos de entrega

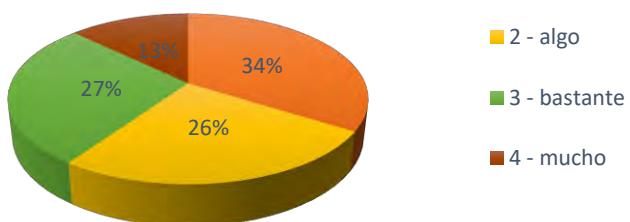


Figura 11



Figura 12



Figura 13

A la luz de estos resultados, creemos que el proyecto ha contribuido razonablemente a la adquisición de las competencias mencionadas y ha tenido un grado de éxito alto en la consecución de los objetivos inicialmente planteados, lo cual también se refleja en una pregunta que trataba de conocer la percepción general de los alumnos sobre la actividad: el 38,71% ha encontrado la actividad “muy interesante” y el 56,45% “bastante interesante” (Figura 14). Ningún estudiante la encontró “poco interesante”, por lo que creemos que, además de todo lo mencionado anteriormente, ha sido un proyecto que ha ayudado a fomentar la motivación de los alumnos por las asignaturas, tanto en la universidad española como en la polaca.



Figura 14

5. CONCLUSIONES

A la luz de los resultados expuestos, consideramos que el proyecto ha tenido un grado de consecución de los objetivos previstos alto. En general, la considerable satisfacción de los alumnos con la actividad apunta a que ésta ha ayudado a aumentar su motivación en las asignaturas. Asimismo, el proyecto ha contribuido al desarrollo de las destrezas de redacción de los participantes y, sobre todo, a fomentar la auto-reflexión sobre sus propios procesos de escritura. También ha servido para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes a través de la producción de una serie de tareas y la evaluación de las de sus compañeros. Estos resultados están en consonancia con los de Çiftçi (2018), que realiza un trabajo de síntesis sobre los resultados de los estudios de telecolaboración más significativos de los últimos años.

Por el contrario, el trabajo de la competencia intercultural no ha resultado ser tan satisfactorio como cabía esperar en un primer momento pues, aunque los intercambios se han realizado sin contratiempos, muchos participantes no han profundizado en ellos, enfatizando las similitudes entre ambas culturas. En este sentido, cabría reflexionar sobre la idoneidad de los temas de discusión elegidos. Helm (2013) y O'Dowd (2016) señalan que en este tipo de actividades por lo general se suele recurrir a temas “seguros” que fomentan el mero intercambio de información y comparaciones culturales poco profundas. Como resultado, los participantes tienden a centrarse en las semejanzas entre culturas a un nivel superficial más que en las diferencias (2016: 297), como parece haber ocurrido en el presente proyecto. En el futuro quizá convendría explorar lo que Kramsch llama “telecolaboración crítica”, que busca promover una negociación más profunda y crítica de las diferencias culturales (2014: 98), eligiendo temas que fomenten reflexiones más elaboradas y que requieran la movilización de un mayor número de habilidades y estrategias de interacción intercultural.

El impacto de una experiencia de estas características no se circumscribe únicamente al aula, sino que también tiene un efecto positivo a nivel institucional: por un lado, como ya se ha mencionado, este proyecto ha ayudado a mejorar ciertas competencias en el alumnado y ha aumentado su motivación. Por otro, ha establecido una relación con una universidad extranjera que ha abierto la puerta a futuros intercambios y colaboraciones entre ambas instituciones, contribuyendo así al proceso de internacionalización de ambas.

El proyecto es sostenible porque no requiere financiación para su puesta en práctica. La plataforma es gratuita y el proyecto depende enteramente de la dedicación del profesorado. Asimismo, es fácilmente transferible a otras áreas pues Edmodo es una herramienta online de utilidad para cualquier especialidad que permite una gran variedad de aproximaciones al aprendizaje colaborativo. La plataforma es muy versátil y puede servir como herramienta de telecolaboración entre alumnos tanto de un mismo grupo como de países y especialidades diferentes. A pesar de todo, las humanidades y, más concretamente, el aprendizaje de lenguas, se prestan especialmente al uso de la plataforma. Esta percepción se ve corroborada por la evidencia: la telecolaboración es mucho más habitual en los campos relacionados con la enseñanza de idiomas y la educación intercultural. Según Dooly, el sesenta y cinco por ciento de

los artículos sobre telecolaboración recogidos por la bibliografía referenciada en ERIC (Education Resources Information Center)¹ en 2014 se enmarca dentro estas áreas (2017: 170).

Como conclusión, cabe destacar que un proyecto de este tipo es siempre positivo para profesores y alumnos, pues nos ayuda a ambos a salir de la rutina del aula y conectar ésta con el mundo real, creando un contexto de aprendizaje motivador. Por contrapartida, éste supone una carga de trabajo adicional importante para el profesorado, pues requiere supervisar un alto número de intercambios entre los participantes y evaluar una gran cantidad de textos. En este sentido, tal y como señala Helm (2015), sería deseable un mayor apoyo institucional, que incluya también formación específica para el profesorado.

A pesar de todo, creemos que la telecolaboración en el aula de idiomas es muy positiva para los estudiantes y las ventajas superan los inconvenientes. En un mundo globalizado en el que las redes sociales tienen cada vez más preponderancia, las plataformas de telecolaboración como Edmodo constituyen herramientas valiosas en el aula de idiomas, pues no solamente contribuyen al aprendizaje de la lengua en sí misma, sino que también fomentan el contacto entre diferentes culturas, propiciando así valiosos aprendizajes que van más allá de lo lingüístico.

REFERENCIAS

- Alebaikan, R., y Troudi, S. (2010). Blended learning in Saudi universities: Challenges and perspectives. *ALT-J, Research in Learning Technology*, 18 (1), 49-59.
- Ali, Z. (2015). A case study of tertiary students' experiences using Edmodo in language learning. *International Journal of Language Education and Applied Linguistics* 39, 48-39.
- Almaini, Y. (2013). Issues in integrating information technology in learning and teaching EFL: The Saudi experience. *Merit Search Journal of Education and Review*, 1 (5), 107-111.
- Al-Naibi, I. H., Al-Jabri, M., y Al-Kalbani, I. (2018). Promoting Students' Paragraph Writing Using EDMODO: An Action Research. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 17(1), 130-143.
- Alqahtani, A. S. (2019). The Use of Edmodo: its Impact on Learning and Students' Attitudes Toward It. *Journal of Information Technology Education*, 18, 319-330.
- Al-Rahmi, W., y Othman, M. (2013). The impact of social media use on academic performance among university students: A pilot study. *Journal of information systems research and innovation*, 4(12), 1-10.
- Al-Said, M. K. (2015). Students' Perceptions of Edmodo and Mobile Learning and their Real Barriers towards them. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(2), 167-180.
- Alshawi, S. T., y Alhomoud, F. A. (2016). The impact of using Edmodo on Saudi University EFL students' motivation and teacher-student communication. *International Journal of Education*, 8(4), 105-121.
- Alsmari, N. A. (2019). Fostering EFL Students' Paragraph Writing Using Edmodo. *English Language Teaching*, 12(10), 44-54.

¹ ERIC es la biblioteca digital online de investigación en educación e información del Instituto de Educación (U.S. Department of Education).

- Alzain, H. A. (2019). The Role of Social Networks in Supporting Collaborative e-Learning Based on Connectivism Theory among Students of PNU. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(2), 46-63.
- Angelova, M. and Zhao, Y. (2016 [2014]) Using an online collaborative project between American and Chinese students to develop ESL teaching skills, cross-cultural awareness and language skills. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 167-185.
- Aristizábal, J. C., y Welch, P. M. (2017). Rio de Janeiro to Claremont: Promoting Intercultural Competence Through Student-driven Online Intercultural Exchanges. *Hispania*, 100(2), 225-238.
- Bahari, A. (2018). Nonlinear dynamic motivation-oriented telecollaborative model of language learning via formulaic sequences to foster learner autonomy. *Teaching English with Technology*, 18(3), 69-85.
- Balasubramanian, K., Jaykumar, V., y Fukey, L. N. (2014). A study on “Student preference towards the use of Edmodo as a learning platform to create responsible learning environment”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 144, 416-422.
- Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 27(2), 139-153.
- Bozanta, A., y Mardikyan, S. (2017). The effects of social media use on collaborative learning: A case of Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18 (1), 96-110.
- Bueno Alastuey, M. C. (2011). Perceived benefits and drawbacks of synchronous voice-based computer-mediated communication in the foreign language classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 419-432.
- Bueno-Alastuey, M. C. (2010). Synchronous-voice computer-mediated communication: Effects on pronunciation. *CALICO*, 28(1), 1-25.
- Bueno-Alastuey, M. C., y Kleban, M. (2016). Matching linguistic and pedagogical objectives in a telecollaboration project: A case study. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 148-166.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cankaya, S., y Yunkul, E. (2018). Learner Views about Cooperative Learning in Social Learning Networks. *International Education Studies*, 11(1), 52-63.
- Canto, S., Jauregi, K. y van den Bergh, H. (2013). Integrating cross-cultural interaction through video-communication and virtual worlds in foreign language teaching programs: Is there an added value? *ReCALL*, 25(1), 105–121.
- Carlson, G., y Raphael, R. (2015). *Let's get social: The educator's guide to Edmodo*. International Society for Technology in Education.
- Cauley, P. (2014). *A guide to explain it all*. Retrieved February 17, 2020. <http://norssiope.fi/norssiope/aineistot/Edmodo.pdf>
- Chen, J. J., y Yang, S. C. (2016 [2014]) Promoting cross-cultural understanding and language use in research-oriented Internet-mediated intercultural exchange. *Computer Assisted Language Learning*, 29(2), 262-288.
- Chun, D. M. (2015). Language and culture learning in higher education via telecollaboration. *Pedagogies: An International Journal*, 10(1), 5-21.

Çiftçi, E. Y., y Savaş, P. (2018). The role of telecollaboration in language and intercultural learning: A synthesis of studies published between 2010 and 2015. *ReCALL: the Journal of EUROCALL*, 30(3), 278-298.

Corbett, J. (2010). *Intercultural Language Activities*. Cambridge University Press.

De Martino, S. (2016, April). The “Bologna-München” Tandem—experiencing interculturality. En S. Jager, M. Kurek y B. O'Rourke (Eds.), *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education* (pp. 211-216). Research-publishing.net.

Dooly, M. (2015). It takes research to build a community: Ongoing challenges for scholars in digitally-supported communicative language teaching. *CALICO Journal*, 32(1), 172-194.

Dooly, M. (2017). Telecollaboration. En C.A. Chapelle y S. Sauro (Eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning*, (pp. 169-183). John Wiley & Sons.

Dooly, M., y O'Dowd, R. (2012). Researching Online Interaction and Exchange in Foreign Language Education: Introduction to the Volume. En M. Dooly y R. O'Dowd (Eds.), *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange. Theories, Methods and Challenges* (pp.11-41). Peter Lang.

Dunne, B. G. (2014). Reflecting on the Japan-Chile Task-Based Telecollaboration Project for Beginner-Level Learners. *TESL Canada Journal*, 31, 175-186.

Edannur, S., y Marie, S. M. J. A. (2017). Improving Student Teachers' Perceptions on Technology Integration Using a Blended Learning Programme. *Journal on School Educational Technology*, 13(2), 31-42.

Edmodo. (2020) *Edmodo*. www.edmodo.com

El-Hariri, Y. (2016). Learner perspectives on task design for oral–visual eTandem language learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(1), 49-72.

Forkosh-Baruch, A., y Hershkovitz, A. (2012). A case study of Israeli higher-education institutes sharing scholarly information with the community via social networks. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 58-68.

Furstenberg, G., y Levet, S. (2010). Integrating telecollaboration into the language classroom: Some insights. En S. Guth y F. Helm (Eds.), *Telecollaboration 2.0: Language, literacies and intercultural learning in the 21st century* (pp. 305-336). Peter Lang.

Garcia-Estebar, S., Villarreal, I., y Bueno-Alastuey, M. C. (2019). The effect of telecollaboration in the development of the Learning to Learn competence in CLIL teacher training. *Interactive Learning Environments*, May, 1-14.

Guarda, M. (2013). Negotiating a transcultural place in an English as a lingua franca telecollaboration exchange. Unpublished PhD thesis. Retrieved February 17 from http://paduaresearch.cab.unipd.it/5337/1/guarda_marta_tesi.pdf

Guth, S., y Helm, F. (Eds.). (2010). *Telecollaboration 2.0. Language, literacies and intercultural learning in the 21st century*. Peter Lang.

Hariri, R. O., y Bahanshal, D. A. (2015). Maximizing L2 interaction through using Edmodo in Saudi EFL classrooms. *International Journal of Linguistics, Literature and Culture*, 2 (4), 48-60.

Helm, F. (2013). A dialogic model for telecollaboration. *Bellaterra Journal*, 6(2), 28-48.

- Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, 19(2), 197-217.
- Helm, F. (2016). Facilitated dialogue in online intercultural exchange. En T.L.R. O'Dowd (Ed.), *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice* (pp. 150-172). Routledge.
- Helm, F., y Guth, S. (2010). The multifarious goals of telecollaboration 2.0: Theoretical and practical implications. En S. Guth y F. Helm (Eds.), *Telecollaboration 2.0: Language, literacies and intercultural learning in the 21st century* (pp. 69-106). Peter Lang.
- Hosseinpour, N., Biria, R., y Rezvani, E. (2019). Promoting academic writing proficiency of Iranian EFL learners through blended learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(4), 99-116.
- Janpho, J., Chaeturat, C., y Multa, D. (2015). Enhancing English writing skill by using online social network Edmodo. *Journal of Education, Mahasarakham University*, 3(4), 707-712.
- Jauregi, K., de Graaff, R., van den Bergh, H., y Kriz, M. (2012). Native/non-native speaker interactions through video-web communication: A clue for enhancing motivation? *Computer Assisted Language Learning*, 25(1), 1-19.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., y Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Mit Press.
- Jordano, M., Bárcena, E., y Talaván, N. (2013). Metacognitive and attitudinal issues in second language collaborative projects: Improving individual self-awareness and collective dynamics. *Proceedings of WorldCALL 2013. Global perspectives on Computer-Assisted Language Learning*, 124-127.
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*, 58(1), 162-171.
- Kirschner, P. A., y Karpinski, A. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26, 1237-1245.
- Kongchan, C. (2013). How Edmodo and Google Docs can change traditional classrooms. *The European Conference on Language Learning. Conference proceedings*, 629-637. http://papers.iafor.org/wp-content/uploads/conference-proceedings/ECLL/ECLL2013_proceedings.pdf
- Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization. Introduction. *The Modern Language Journal*, 98(1), 296-311.
- Ku, K. Y. (2014). Effects of Telecollaboration with Australian Peers on Korean Middle School Students' Motivation and Intercultural Communicative Competence. *현대문법연구*, 77, 135-157.
- Kurek, M. (2012, March). *Developing a Databank of Telecollaborative Tasks—Challenges and Outcomes*. Paper presented at CMC & Teacher Ed SIGs Joint Annual Seminar, Learning Through Sharing: Open Resources, Open Practices, Open Communication, Bologna.
- Lee, L. and Markey, A. (2014) A study of learners' perceptions of online intercultural exchange through Web 2.0 technologies. *ReCALL*, 26(3), 281-297.
- Leier, V., y Korkealehto, K. (2018). Antipodal communication between students of German in Finland and in New Zealand via Facebook. En P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley y S. Thouësny, (Eds.), *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters—short papers from EUROCALL 2018* (pp. 160-164). Research-publishing.net.

- Lenkaitis, C. A., Calo, S., y Venegas Escobar, S. (2019). Exploring the intersection of language and culture via telecollaboration: Utilizing videoconferencing for intercultural competence development. *International Multilingual Research Journal*, 13(2), 102-115.
- Lewis, T., y O'Dowd, R. (2016). Online intercultural exchange and foreign language learning: A systematic review. En R. O'Dowd y T. Lewis (Eds.), *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice* (pp. 21-68). Routledge.
- Liddicoat, A., y Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell.
- Luaran, J. E. (2014). *Effective Web 2.0 tools for the classroom: Part 3*. Faculty of Education, University of Technology, Mara.
- Ma'azi, H., y Janfeshan, K. (2018). The effect of Edmodo social learning network on Iranian EFL learners writing skill. *Cogent Education*, 5(1), 1-17.
- Mokhtar, F. A. (2018). Breaking barriers through Edmodo: A qualitative approach on the perceptions of University of Malaya undergraduates. *Online Learning*, 22(1), 61-80.
- Müller-Hartmann, A. (2007). Teacher role in telecollaboration: Setting up and managing exchanges. *Languages for Intercultural Communication and Education*, 15, 167-192.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Nurhayati, D. A. W. (2019). Students' Perspective on Innovative Teaching Model Using Edmodo in Teaching English Phonology: "A Virtual Class Development". *Dinamika Ilmu*, 19(1), 13-35.
- O'Dowd, R. (2013a). Telecollaboration and CALL. En M. Thomas, H. Reinders, y M. Warschauer (Eds.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 123-139). Bloomsbury.
- O'Dowd, R. (2016). Emerging trends and new directions in telecollaborative learning. *CALICO*, 33(3), 291-310.
- O'Dowd, R. (2013b). The competences of the telecollaborative teacher. *The Language Learning Journal*, 43(2), 194-207.
- Okumura, S. (2017). Edmodo as a Tool for the Global Connection between Japanese and American College Students in Language Learning. *Online Submission*, 12, 9-17.
- Orsini-Jones, M., y Lee, F. (2018). *Intercultural Communicative Competence for Global Citizenship: Identifying cyberpragmatic rules of engagement in telecollaboration*. Springer.
- Purnawarman, P., Susilawati, S., y Sundayana, W. (2016). The use of Edmodo in teaching writing in a blended learning setting. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 242-252.
- Rouis, S., Limayem, M., y Salehi-sangari, E. (2011). Impact of Facebook usage on students' academic achievement: roles of self-regulation and trust. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 961-994.
- Sandu, R. (2015). Expectation and reality: Inside an Edmodo EFL classroom. *Proceedings of INTED2015 Conference*, 219-225.
- Schenker, T. (2012) Intercultural competence and cultural learning through telecollaboration. *CALICO Journal*, 29(3), 449-470.

- Shams-Abadi, B. B., Ahmadi, S. D., y Mehrdad, A. G. (2015). The effect of Edmodo on EFL learners' writing performance. *International Journal of Educational Investigations*, 2(2), 88-97.
- Talaván, N., Bárcena, E., y Villarroel, A. (2014). Aprendizaje colaborativo asistido por ordenador para la transferencia de las competencias mediadora y lingüístico-comunicativa en inglés especializado. En M.L. Pérez Cañado, y J. Ráez Padilla (Eds.), *Digital competence development in Higher Education: An international perspective* (pp. 87-106). Peter Lang.
- Thomas, M., Reinders, H., y Warschauer, M. (2013). Contemporary computer-assisted language learning: The role of digital media and incremental change. En M. Thomas, H. Reinders, y M. Warschauer (Eds.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 1-12). Bloomsbury.
- Tsiakyroudi, M. (2018). Exploring the effectiveness of Edmodo on Greek EFL B1 learners' motivation to write. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 9 (1), 96-112.
- Venkataraman, S., y Sivakumar, S. (2015). Engaging students in Group based Learning through e-learning techniques in Higher Education System. *International Journal of Emerging Trends in Science and Technology*, 2(01), 1741-1746.
- Villalobos-Buehner, M. (2019). Fostering cultural competence awareness by engaging in intercultural dialogue—a telecollaboration partnership. En F. Meunier, J. Van de Vyver, L. Bradley y S. Thouësny (Eds.), *CALL and complexity—short papers from EUROCALL 2019* (pp. 379-383). Research-publishing. net.
- Vinagre, M. (2016). Developing key competences for life-long learning through virtual collaboration: teaching ICT in English as a medium of instruction. En C. Wang y L. Winstead (Eds.), *Handbook of research on foreign language education in the digital age* (pp. 170-187). IGI Global.
- Vinagre, M., y Muñoz, B. (2011). Computer-mediated corrective feedback and language accuracy in telecollaborative exchanges. *Language Learning & Technology*, 15(1), 72-10.
- Vurdien, R. (2014). Social Networking: Developing Intercultural Competence and Fostering Autonomous Learning. En S. Jager, L. Bradley, E. J. Meima y S. Thouësny (Eds.), *CALL Design: Principles and Practices. EUROCALL 2014* (pp. 398-402). Research-publishing.net.
- Watson, L. (2019). Telecollaboration in the foundation year classroom: the ‘Global Student Collective’. En A. Plutino, K. Borthwick, y E. Corradini (Eds.), *New educational landscapes: innovative perspectives in language learning and technology* (pp. 71-76). Research-publishing.net.
- Wodzicki, K., Schwämmlein, E., y Moskaliuk, J. (2012). “Actually, I wanted to learn”: Study-related knowledge exchange on social networking sites. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 9-14.
- Youssef, Y. (2015). Edmodians: A world where digital relationships speak up. *TESOL Arabia Perspectives*, 23(3), 32-33.
- Yunkul, E., y Cankaya, S. (2017). Students' attitudes towards Edmodo, a social learning network: A scale development study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18 (2), 16-29.
- Yusuf, Q., Yusuf, Y.Q., Erdiana, N., y Pratama, A.R. (2018). Engaging with Edmodo to teach English writing of narrative texts to EFL students. *Problems of Education in the 21st Century*, 76 (3), 333-349.
- Zain, F. M., Hanafi, E., Don, Y., Yaakob, M., Faiz, M., y Sailin, S. N. (2019). Investigating Student's Acceptance of an EDMODO Content Management System. *International Journal of Instruction*, 12(4), 1-16.