



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Programa de Doctorado en Lingüística, Literatura y Traducción

TESIS DOCTORAL POR COMPENDIO DE PUBLICACIONES

Article-based thesis

**INTERACCIÓN ORAL Y TELECOLABORACIÓN EN INGLÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA EN ESPAÑA Y POLONIA: PERCEPCIONES,
VOLUNTAD DE COMUNICARSE Y FACTORES AFECTIVOS**

Oral interaction and telecollaboration in English as a foreign language in
secondary education in Spain and Poland: perceptions, willingness to
communicate and affective factors

Autora: Marta Napiórkowska

Directoras: Dra. M. Elvira Barrios Espinosa

Dra. Aurora Carretero Ramos


Universidad de Málaga, 2024





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTORA: Marta Napiórkowska

 <https://orcid.org/0000-0002-9694-7201>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Escuela de Doctorado

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña MARTA NAPIÓRKOWSKA

Estudiante del programa de doctorado LINGÜÍSTICA, LITERATURA Y TRADUCCIÓN de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: INTERACCIÓN ORAL Y TELECOLABORACIÓN EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA Y POLONIA: PERCEPCIONES, VOLUNTAD DE COMUNICARSE Y FACTORES AFECTIVOS / ORAL INTERACTION AND TELECOLLABORATION IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN SECONDARY EDUCATION IN SPAIN AND POLAND: PERCEPTIONS, WILLINGNESS TO COMMUNICATE AND AFFECTIVE FACTORS.

Realizada bajo la tutorización de LAURA ESTEBAN SEGURA y dirección de MARÍA ELVIRA BARRIOS ESPINOSA Y AURORA CARRETERO RAMOS (si tuviera varios directores deberá hacer constar el nombre de todos)

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 22 de JULIO de 2024

Fdo.: MARTA NAPIÓRKOWSKA Doctorando/a	Fdo.: LAURA ESTEBAN SEGURA Tutor/a
--	---------------------------------------



EFQM AENOR



Edificio Pabellón de Gobierno. Campus El Ejido.
29071
Tel.: 952 13 10 28 / 952 13 14 61 / 952 13 71 10
E-mail: doctorado@uma.es

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Escuela de Doctorado

Fdo.: MARÍA ELVIRA BARRIOS ESPINOSA
Director/es de tesis

AURORA CARRETERO RAMOS



Edificio Pabellón de Gobierno. Campus El Ejido.
29071
Tel.: 952 13 10 28 / 952 13 14 61 / 952 13 71 10
E-mail: doctorado@uma.es

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA





Málaga a 22 de julio de 2024

MARÍA ELVIRA BARRIOS ESPINOSA, profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Málaga),

HACE CONSTAR

Que MARTA NAPIÓRKOWSKA, con NIE _____, es estudiante de doctorado del Programa de Doctorado “Lingüística, Literatura y Traducción”, con matrícula activa, y que ha realizado bajo mi dirección, la Tesis Doctoral titulada

“INTERACCIÓN ORAL Y TELECOLABORACIÓN EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA Y POLONIA: PERCEPCIONES, VOLUNTAD DE COMUNICARSE Y FACTORES AFECTIVOS” / Oral interaction and telecollaboration in English as a foreign language in secondary education in Spain and Poland: perceptions, willingness to communicate and affective factors

Revisado el presente trabajo estimo que reúne los requisitos establecidos según la normativa vigente. Por lo tanto, **AUTORIZO** la admisión a trámite y defensa pública de esta Tesis Doctoral para optar al grado de Doctor en la Universidad de Málaga. Asimismo, **CONSIDERO IDÓNEO** que la presentación de la tesis se realice por compendio de publicaciones. Con relación a este asunto **INFORMO** que las publicaciones en coautoría que la avalan no han sido utilizadas en tesis anteriores.

Y para que así conste, lo firmo en Málaga a 22 de julio de 2024,

Fdo. Nombre y apellidos del director de la tesis doctoral





Málaga a 22 de julio de 2024

AURORA CARRETERO RAMOS, profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Málaga),

HACE CONSTAR

Que MARTA NAPIÓRKOWSKA, con NIE _____, es estudiante de doctorado del Programa de Doctorado "Lingüística, Literatura y Traducción", con matrícula activa, y que ha realizado bajo mi dirección, la Tesis Doctoral titulada

"INTERACCIÓN ORAL Y TELECOLABORACIÓN EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA Y POLONIA: PERCEPCIONES, VOLUNTAD DE COMUNICARSE Y FACTORES AFECTIVOS" / Oral interaction and telecollaboration in English as a foreign language in secondary education in Spain and Poland: perceptions, willingness to communicate and affective factors

Revisado el presente trabajo estimo que reúne los requisitos establecidos según la normativa vigente. Por lo tanto, **AUTORIZO** la admisión a trámite y defensa pública de esta Tesis Doctoral para optar al grado de Doctor en la Universidad de Málaga. Asimismo, **CONSIDERO IDÓNEO** que la presentación de la tesis se realice por compendio de publicaciones. Con relación a este asunto **INFORMO** que las publicaciones en coautoría que la avalan no han sido utilizadas en tesis anteriores.

Y para que así conste, lo firmo en Málaga a 22 de julio de 2024,

Fdo. Nombre y apellidos del director de la tesis doctoral



AGRADECIMIENTOS

Sin duda, Elvira es la persona que ha hecho posible este trabajo y se lo debo todo a ella más que a nadie. Cualquier intento de agradecersele parece insignificante, porque el esfuerzo que hace ella para que uno consiga sus metas es simplemente extraordinario. Me ha ayudado desde el principio hasta el final, aconsejándome lecturas obligatorias sobre los primeros pasos en la investigación hasta empujarme a investigar fuera y publicar sin cesar. Imposible tener una mejor directora de tesis. Te responde a todo tipo de dudas –al instante–, te guía, te ayuda a ordenar el caos que tienes en tu cabeza de novata, siempre está dispuesta a dedicarte su tiempo, te aconseja y despierta miles de ideas nuevas, te da oportunidades de poder compartir tu investigación con los demás, te motiva, te hace ver que el esfuerzo vale la pena... Elvira es única. Trabaja el doble o el triple que tú y constantemente te hace sentir que no la mereces. Y es así. Sin embargo, para mí haber compartido con ella estos 5 años ha sido soñar a lo grande y me siento muy afortunada de tenerla a mi lado. Muy pocas veces en la vida se topa con una persona tan completa... inteligente, modesta, sincera, justa, luchadora, empática, bondadosa y divertida. Es una líder nata. Pensar que esta tesis marca el final que uno anhelaba, ahora resulta algo agri dulce porque también acaba el tiempo con ella.

Aurora, mi mejor consejera de vida, me presentó a Elvira y es responsable de todo lo que ocurrió después. Pero hubo un antes, cuando conocí a una profesora en el Máster que irradiaba una energía insólita y contagiaba su entusiasmo por la enseñanza. Dinámica, trabajadora, siempre positiva, cercana, inspiradora y sabia. Una de estas profesoras que te marcan para toda la vida, a la que observas y aspiras ser al menos en parte como ella. Es la responsable principal de mi camino profesional, que elegí gracias a ella y que me hace feliz cada día. Su apoyo y sus consejos no tienen precio.

También me gustaría darle muchísimas gracias al alumnado y al profesorado en Polonia y España por haberse prestado a participar en esta investigación, sin su ayuda esta tesis no sería posible.

Por último, gracias a mi familia y amigos por entender mis "no puedo, tengo que escribir", "no me hables", "no tengo tiempo", "este verano, no estoy"... ¡No sé cómo me aguantan!

RESUMEN

El objetivo de esta tesis era triple: explorar las percepciones del profesorado y del alumnado de secundaria en Polonia y España relacionadas con el desarrollo de la interacción oral en inglés como lengua extranjera, analizar las percepciones del alumnado acerca del diseño de una telecolaboración sincrónica y audiovisual e identificar el impacto de esta telecolaboración en la competencia de interacción oral autopercibida, en factores afectivos varios y en la voluntad de comunicarse del estudiantado. Los datos de la investigación se recogieron entre el alumnado y el profesorado de inglés como lengua extranjera de 17 institutos de educación secundaria polacos y 11 institutos de educación secundaria españoles. Las herramientas usadas para la recogida de datos fueron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas que se analizaron mediante el programa de análisis de datos cuantitativos SPSS y el programa de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti. Los resultados de esta investigación se recogieron en tres artículos y ocho capítulos de libros que constituyen esta tesis por compendio de publicaciones. De estos hallazgos se derivan implicaciones relevantes para la enseñanza de la interacción oral en una lengua extranjera y la implementación de telecolaboración en la educación secundaria.

Palabras clave: enseñanza de inglés como lengua extranjera, telecolaboración, voluntad de comunicarse, factores afectivos, sensibilidad intercultural, educación secundaria.

ABSTRACT

The objective of this thesis was threefold: to explore the perceptions of secondary school teachers and students in Poland and Spain related to the development of oral interaction in English as a foreign language, to analyse students' perceptions related to the design of a synchronous and audiovisual telecollaboration, and to identify the impact of this telecollaboration on the students' self-perceived oral interaction competence, various affective factors, and willingness to communicate. The research data was collected from EFL students and teachers at 17 Polish secondary schools and 11 Spanish secondary schools. The tools used for data collection were questionnaires and semi-structured interviews that were analysed with the quantitative data analysis program SPSS and the qualitative data analysis program ATLAS.ti. The results of this research were presented in three articles and eight book chapters that constitute this article-based thesis. Relevant implications for teaching oral interaction in a foreign language and the implementation of telecollaboration in secondary education can be derived from these findings.

Keywords: EFL teaching, telecollaboration, willingness to communicate, affective factors, intercultural sensitivity, secondary education.

GLOSARIO DE ABREVIATURAS USADAS EN ESPAÑOL

IES: Instituto de Educación Secundaria

LE: Lengua extranjera

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

PEvAU: Prueba de Evaluación de Bachillerato para el Acceso y la Admisión a la Universidad

VDC: Voluntad de comunicarse

GLOSSARY OF THE ABBREVIATIONS USED IN ENGLISH

CEFR: Common European Framework of Reference for Languages

EFL: English as a Foreign Language

FLCA: Foreign Language Classroom Anxiety

FLE: Foreign Language Enjoyment

FtF: Face to Face

SES: Socioeconomic Status

WTC: Willingness to Communicate

PREFACIO

El tema de esta tesis doctoral nace de la experiencia personal y profesional, adquirida a lo largo del proceso de aprendizaje en las carreras relacionadas con idiomas en dos países diferentes, Polonia y España, y en el posterior trabajo como profesora de inglés en la ESO. Poder vivir y cursar carreras lingüísticas en dos países tan distintos me ha permitido apreciar diferencias entre sus sistemas educativos. En Polonia, al graduarse en cualquier carrera relacionada con las lenguas extranjeras es poco común que un estudiante no sepa usar la lengua en cuestión, tanto en el registro formal como informal. Esto se debe a dos factores: la práctica del enfoque comunicativo y el carácter conversacional de la mayoría de las clases. En España, en cambio, a menudo predominan las clases magistrales y teóricas donde la práctica de la lengua extranjera suele tener lugar fuera de las aulas universitarias, en las academias privadas o Escuelas Oficiales de Idiomas. Estas discrepancias, posiblemente, no solo tienen que ver con las diferentes políticas de las universidades, sino también con el bajo nivel en la competencia oral de la lengua extranjera que tienen los estudiantes españoles al acabar el Bachillerato. No se debe ignorar el hecho de que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso de construcción, extendido en el tiempo y fuertemente condicionado por el entorno educativo. Las causas, por lo tanto, deberían buscarse en etapas más tempranas de la enseñanza, en la educación primaria y secundaria. Esta suposición se ha confirmado a lo largo de mi experiencia docente en un instituto de educación secundaria, donde he podido observar la escasa atención que recibe la competencia oral en el aula, la ausencia de su práctica en un contexto real y la consecuente dificultad del alumnado de entender y hablar la lengua extranjera que pretenden aprender.

Para intentar paliar este problema resulta evidente la necesidad de una investigación previa de la perspectiva docente y estudiantil. Conocer las realidades de dos contextos educativos tan diferentes, como son Polonia y España, donde se observa que el alumnado posee, de media, un nivel relativamente alto de expresión e interacción oral y donde, por el contrario, se detecta que el alumnado no llega a comunicarse satisfactoriamente en la LE, nos permitiría detectar deficiencias y fortalezas de las políticas educativas referentes a la producción e interacción orales y construir una propuesta de innovación educativa en los institutos de educación secundaria en España.

En este sentido, el objetivo de esta investigación es doble: conocer las razones por las que se atiende o desatiende la expresión oral en inglés en las aulas de secundaria en

España y Polonia y proponer una posible mejora en forma de un proyecto de innovación, enfocado en el fomento de la comunicación oral en ambiente telemático, que a la vez sería práctico y fácil de llevar a cabo en ambos países. Asimismo, dado el carácter polifacético de esta investigación, se espera que sus hallazgos optimicen la propia práctica docente y, con esperanza, cobren nueva vida, a través de otros trabajos de semejante temática.

Por último, los trabajos de investigación realizados se resumen en esta tesis por compendio de publicaciones. De acuerdo con la normativa establecida por la Universidad de Málaga, una tesis de esta índole debe incluir:

- Introducción en la que se presenten los trabajos y se justifique la unidad temática de los mismos para conformar una tesis, incluyendo el estudio del estado de la cuestión y preliminares.
- Resumen global de los resultados, y, si procede, la discusión de los mismos.
- Conclusiones finales.
- Copia de los trabajos que forman parte integrante de la tesis.

Esta estructura queda reflejada en las siguientes páginas. Las publicaciones que componen esta tesis son las siguientes:

- Barrios, E. y Napiórkowska, M. (2024). Affective factors, intercultural sensitivity, and willingness to communicate orally outside class: A study with EFL secondary school learners in Poland and Spain. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688241234225>
- Napiórkowska, M. y Barrios, E. (2024). Classroom Willingness to Communicate among EFL secondary school students in Poland and Spain. *Porta Linguarum*. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi42.28741>
- Napiórkowska, M. (2022). Telecolaboración y predisposición a hablar en inglés de alumnado de educación secundaria. *Human Review. International Humanities Review* 12(4), 1-10. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3968>

- Napiórkowska, M. (2023). Desencadenantes de la voluntad de comunicarse, la ansiedad y el disfrute experimentados en el aula de inglés. Percepciones del alumnado de secundaria en España y Polonia. En O. Buzón-García y M. Romero García (Eds.), *Experiencias educativas de renovación pedagógica y procesos de formación del profesorado* (pp. 384-408). Dykinson.
- Napiórkowska, M. (2023). La comunicación oral en inglés y los factores afectivos. Estudio comparativo de las percepciones del profesorado de secundaria de España y Polonia sobre sus prácticas docentes. En E. Castro León (Ed.), *Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales: nuevas perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 1075-1098). Dykinson.
- Napiórkowska, M. (2023). La enseñanza de la comunicación oral en inglés en secundaria. Las percepciones del profesorado de España y Polonia. En E. Castro León (Ed.), *Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales: nuevas perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 1056-1074). Dykinson.
- Napiórkowska, M. y Barrios, E. (2022). El enfoque comunicativo en la escuela polaca. Las percepciones del profesorado de secundaria sobre la enseñanza de la expresión e interacción oral en inglés como LE. En C. Hervás-Gómez, C. Corujo Vélez, A. M. de la Calle Cabrera, L. Alcántara Rubio (Eds.), *Formación del profesorado y metodologías activas en la educación del siglo XXI* (pp. 249-267). Dykinson.
- Napiórkowska, M. y Barrios, E. (2022). ¿Y si alumnado de secundaria diseñase un intercambio virtual? En A. Garcés-Manzanera, O. Salem Ould García, S. A. Flores Borjabad (Eds.), *El devenir de la lingüística y la cultura: un estudio interdisciplinar sobre lengua, literatura y traducción* (pp. 1007-1037). Dykinson.

- Napiórkowska, M. y Barrios, E. (2022). Experiencia de e-tándem y sensibilidad intercultural en alumnado de secundaria de Polonia, Rumanía y España. En N. Martínez León, I. Mosquera Gende, A.J. Moreno Guerrero (Eds.), *Tic Docentes* (pp. 279-290). Thomson Reuters.
- Napiórkowska, M. (2021). Hacia la formación intercultural e inclusiva en la educación secundaria: incorporación de intercambio virtual en el currículo de idioma extranjero y la perspectiva del alumnado sobre su ansiedad y predisposición a hablar inglés. En L. Ortiz Jiménez, J.A. Torres González, J.J. Carrión Martínez, S. Fernández Larragueta, M. Peña Hita, E. Pérez Navío (Eds.), *Organización educativa para todas las personas* (pp. 1-5). Wolters Kluwer.
- Napiórkowska, M. y Barrios, E. (2022). Telecolaboración sincrónica y audiovisual en educación secundaria: predisposición a comunicarse en inglés y competencia de interacción oral autopercebida. En J.L. Ortega Martín, S. Pearse Hugues, S. Corral Robles (Eds.) *Investigación e innovación en didáctica de la lengua y la literatura: Homenaje a Daniel Madrid Fernández* (pp. 57-72). GEU Editorial.

Asimismo, dado que la tesis opta a la “Mención internacional” y uno de los requisitos es presentar al menos – el resumen (de una extensión no inferior a 3.000 palabras) y las conclusiones en una lengua habitual para la comunicación científica, distinta a cualquiera de las lenguas oficiales o cooficiales de España – estas partes se han redactado en la lengua inglesa.

ÍNDICE

PREFACIO	xi
BLOQUE I: INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA DE LA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA INGLÉS EN INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN POLONIA Y ESPAÑA	1
1.1. La enseñanza de la primera lengua extranjera inglés en institutos de educación secundaria en Polonia.....	1
1.2. La enseñanza de la primera lengua extranjera inglés en institutos de educación secundaria en España	3
CAPÍTULO 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA	7
2.1. La voluntad de comunicarse en una LE	7
2.1.1. La voluntad de comunicarse en diferentes escenarios de comunicación.....	8
2.1.2. La voluntad de comunicarse y los factores asociados	9
2.1.3. Los desencadenantes de la voluntad de comunicarse.....	11
2.2. Los factores afectivos: la ansiedad y el disfrute.....	12
2.2.1. Los desencadenantes del disfrute experimentado en el aula de LE.....	13
2.2.2. Los desencadenantes de la ansiedad experimentada en el aula de LE	14
2.3. La telecolaboración	15
2.3.1. El diseño de la telecolaboración.....	16
2.3.2. La telecolaboración y la sensibilidad intercultural.....	18
2.3.3. La telecolaboración y los factores afectivos.....	21
2.3.4. La telecolaboración y la voluntad de comunicarse.....	22
2.3.5. La telecolaboración y la competencia de interacción oral.....	23
BLOQUE II: RESUMEN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	27
CAPÍTULO 3. PRESENTACIÓN DE LOS ESTUDIOS	27
3.1. Introduction.....	27
3.2. Objectives.....	27
3.3. Contexts and participants	32
3.4. Instruments.....	36
3.5. Data analysis	39
3.6. Summaries of the publications	40
CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	49
BLOQUE III: CONCLUSIONES FINALES	69
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	69

5.1. Perceptions of secondary school students in Poland and Spain on aspects related to oral interaction in EFL	69
5.2. Perceptions of secondary school teachers in Poland and Spain towards teaching oral interaction in EFL	71
5.3. Expectations of EFL secondary school students related to the telecollaboration design .	74
5.4. Impact of the telecollaboration on EFL secondary school students' intercultural competence, WTC, FLCA, and oral interaction.....	75
5.5. Study limitations	77
5.6. Pedagogical implications.....	77
BLOQUE IV: COPIA DE LOS TRABAJOS QUE FORMAN PARTE DE LA TESIS	81
CAPÍTULO 6. COPIA DE LAS PUBLICACIONES.....	81
6.1. Barrios, E. y Napiórkowska, M. (2024). Affective factors, intercultural sensitivity, and willingness to communicate orally outside class: A study with EFL secondary school learners in Poland and Spain. <i>Language Teaching Research</i> . https://doi.org/10.1177/13621688241234225	81
6.2. Napiórkowska, M. y Barrios, E. (2024). Classroom Willingness to Communicate among EFL secondary school students in Poland and Spain. <i>Porta Linguarum</i> . https://doi.org/10.30827/portalin.vi42.28741	82
6.3. Napiórkowska, M. (2023). Desencadenantes de la voluntad de comunicarse, la ansiedad y el disfrute experimentados en el aula de inglés. Percepciones del alumnado de secundaria en España y Polonia. En O. Buzón-García y M. Romero García (Eds.), <i>Experiencias educativas de renovación pedagógica y procesos de formación del profesorado</i> (pp. 384-408). Dykinson.	83
6.4. Napiórkowska, M. (2023). La comunicación oral en inglés y los factores afectivos. Estudio comparativo de las percepciones del profesorado de secundaria de España y Polonia sobre sus prácticas docentes. En E. Castro León (Ed.), <i>Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales: nuevas perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales</i> (pp. 1075-1098). Dykinson.	85
6.5. Napiórkowska, M. (2023). La enseñanza de la comunicación oral en inglés en secundaria. Las percepciones del profesorado de España y Polonia. En E. Castro León (Ed.), <i>Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales: nuevas perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales</i> (pp. 1056-1074). Dykinson.	86
6.6. Napiórkowska, M. y Barrios, E. (2022). El enfoque comunicativo en la escuela polaca. Las percepciones del profesorado de secundaria sobre la enseñanza de la expresión e interacción oral en inglés como LE. En C. Hervás-Gómez, C. Corujo Vélez, A. M. de la Calle Cabrera, L. Alcántara Rubio (Eds.), <i>Formación del profesorado y metodologías activas en la educación del siglo XXI</i> (pp. 249-267). Dykinson.	88
6.7. Napiórkowska, M. y Barrios, E. (2022). ¿Y si alumnado de secundaria diseñase un intercambio virtual? En A. Garcés-Manzanera, O. Salem Ould García, S. A. Flores Borjabad (Eds.), <i>El devenir de la lingüística y la cultura: un estudio interdisciplinar sobre lengua, literatura y traducción</i> (pp. 1007-1037). Dykinson.	90
6.8. Napiórkowska, M. y Barrios, E. (2022). Experiencia de e-tándem y sensibilidad intercultural en alumnado de secundaria de Polonia, Rumanía y España. En N. Martínez León, I. Mosquera Gende, A.J. Moreno Guerrero (Eds.), <i>Tic Docentes</i> (pp. 279-290). Thomson Reuters.	91

6.9. Napiórkowska, M. (2021). Hacia la formación intercultural e inclusiva en la educación secundaria: incorporación de intercambio virtual en el currículo de idioma extranjero y la perspectiva del alumnado sobre su ansiedad y predisposición a hablar inglés. En L. Ortiz Jiménez, J.A. Torres González, J.J. Carrión Martínez, S. Fernández Larragueta, M. Peña Hita, E. Pérez Navío (Eds.), <i>Organización educativa para todas las personas</i> (pp. 1-5). Wolters Kluwer.....	92
6.10. Napiórkowska, M. y Barrios, E. (2022). Telecolaboración sincrónica y audiovisual en educación secundaria: predisposición a comunicarse en inglés y competencia de interacción oral autopercebida. En J.L. Ortega Martín, S. Pearse Hugues, S. Corral Robles (Eds.) <i>Investigación e innovación en didáctica de la lengua y la literatura: Homenaje a Daniel Madrid Fernández</i> (pp. 57-72). GEU Editorial.....	93
6.11. Napiórkowska, M. (2022). Telecolaboración y predisposición a hablar en inglés de alumnado de educación secundaria. <i>Human Review. International Humanities Review</i> 12(4), 1-10. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3968	94
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXOS	117
Anexo A	117
Anexo B	122
Anexo C	185
Anexo D	242
Anexo E.....	299
Anexo F.....	301

ÍNDICE DE TABLAS

Table 1. Objectives and research questions.....	27
Table 2. Objective 1: findings	69
Table 3. Objective 2: findings	71
Table 4. Objective 3: findings	74
Table 5. Objective 4: findings	75

BLOQUE I: INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA DE LA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA INGLÉS EN INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN POLONIA Y ESPAÑA

1.1. La enseñanza de la primera lengua extranjera inglés en institutos de educación secundaria en Polonia

En Polonia, al finalizar la Educación Primaria comprendida entre los 7 y 15 años, el alumnado tiene dos opciones: continuar sus estudios en la Formación Profesional de cinco cursos (de 16 a 20 años) o en la Educación Postsecundaria, el Bachillerato de cuatro cursos (de 16 a 19 años), que suele ser la elección mayoritaria entre los jóvenes (Eurydice, 2023). Ambas etapas permiten acceder a la Prueba de Evaluación de Bachillerato para el Acceso y la Admisión a la Universidad (PEvAU) que se realiza a tres niveles de dificultad: básico, avanzado y bilingüe. El alumnado puede elegir el nivel de acuerdo con sus preferencias y habilidades; sin embargo, es importante destacar que, generalmente, realizar la prueba a nivel avanzado o bilingüe puede ser preferible para aquellos estudiantes que desean ser más competitivos en el proceso de admisión a la universidad. En el contexto de las pruebas de la primera lengua extranjera, específicamente el inglés, para acceder a la universidad en Polonia, se evalúan cuatro destrezas lingüísticas: expresión e interacción oral, comprensión oral, expresión escrita y comprensión lectora. Cabe recalcar que, aunque la calificación de la parte escrita del examen es la que determina el acceso a la universidad, aprobar el examen oral es obligatorio para aprobar la prueba de acceso. El examen escrito tiene tres modalidades de libre elección, cada una de distinta dificultad, graduada en función de los estándares del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas: el nivel básico B1, el nivel avanzado B2+ y el nivel bilingüe C1 (Dziennik Ustaw 2018 poz. 467, 2018).

Asimismo, en el Bachillerato, para asegurar un adecuado dominio del idioma inglés, las clases se dividen en dos niveles según el número de horas semanales dedicadas al inglés: clases de competencia básica y avanzada (Dziennik Ustaw 2019 poz.639, 2019). Estos niveles están diseñados para satisfacer las necesidades individuales de los

estudiantes y ofrecer un enfoque más intensivo para aquellos que requieren un mayor desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Las clases de competencia básica están diseñadas para estudiantes que necesitan desarrollar sus habilidades en inglés desde un nivel inicial o intermedio. Se asignan tres horas semanales para estas clases, lo que proporciona una base sólida en el idioma y permite a los estudiantes avanzar gradualmente en su aprendizaje. Las clases de competencia avanzada están destinadas a estudiantes que ya tienen un nivel más avanzado en inglés y requieren un enfoque más riguroso y desafiante. El número de horas semanales varía entre cuatro y siete horas, lo que permite una mayor inmersión en el idioma y un desarrollo más profundo de las habilidades lingüísticas. También cabe recalcar que el tamaño de clases es bastante reducido. Para garantizar una atención más personalizada y efectiva, especialmente en grupos grandes, la división de una clase con más de 25 estudiantes es obligatoria (Dziennik Ustaw 2017 poz.703, 2017). Como resultado, las clases de inglés se suelen impartir en grupos más pequeños, con un promedio de 13-15 estudiantes por clase. La estructura de clases diferenciadas y su tamaño reducido permiten a los estudiantes recibir una atención más individualizada y adaptada a sus necesidades específicas de aprendizaje. Además, se facilita un ambiente de aprendizaje más participativo y colaborativo, lo que puede contribuir significativamente al desarrollo de habilidades lingüísticas sólidas y al dominio del idioma inglés en el Bachillerato.

En cuanto a la situación laboral del docente de secundaria de lenguas extranjeras en Polonia, no se debe ignorar el hecho de que está influenciada por varios factores que pueden afectar de forma negativa la calidad de trabajo y su percepción de la profesión. Los docentes polacos suelen acceder al mundo laboral mediante contratos a tiempo definido, que pueden cambiar a indefinido en función de los años de experiencia laboral. Esta incertidumbre laboral indudablemente es una fuente de estrés e inestabilidad financiera y emocional para el profesorado novel. Los ascensos salariales de los docentes dependen la evaluación realizada por el equipo directivo (Dziennik Ustaw 2023 poz.984, 2023) y aumentan después de los dos y cuatro primeros años de trabajo. Sin embargo, los sueldos se mantienen muy bajos y relativamente invariables a lo largo de la trayectoria profesional de los docentes (Comisión Europea, 2023), lo que no motiva a los jóvenes universitarios a decantarse por esta carrera profesional. La falta de posibilidades de movilidad transnacional (Comisión Europea, 2023) y de cambio de centro escolar, respaldado por el sistema puede contribuir a la sensación de estancamiento y rutina entre

los docentes. La ausencia de oportunidades para explorar nuevas experiencias y entornos laborales puede disminuir la satisfacción y el interés en la profesión. En definitiva, debido a las remuneraciones bajas, la falta de oportunidades de desarrollo profesional y de movilidad laboral, la profesión de docente de lenguas extranjeras está perdiendo atractivo entre los profesionales cualificados. Esto indudablemente resta atractivo al trabajo de docente de idiomas extranjeros en la enseñanza secundaria en Polonia. Su posición laboral afronta desafíos significativos a los que debería darse respuesta urgentemente para mejorar la calidad de trabajo docente y no disminuir aún más la vocación y la satisfacción con la profesión.

Por último, a pesar de una situación laboral desfavorable del profesorado de idiomas, las altas exigencias de la enseñanza de inglés en institutos de educación secundaria en el sistema escolar polaco resultan bastante alentadoras si se considera la autopercepción de la destreza comunicativa de la población polaca. Según los hallazgos del Eurobarómetro (Comisión Europea, 2012), el 50% de la población polaca considera que puede comunicarse en una lengua extranjera y el 22% reconoce que es capaz de tener una conversación en al menos dos lenguas extranjeras. Asimismo, aunque no disponemos de una estadística oficial a nivel europeo en la que se analice y compare específicamente la destreza de producción oral en lengua inglesa, podemos considerar los datos proporcionados por el EF English Proficiency Index (EF Education First, 2023), el ranking más grande del mundo que analiza el nivel de inglés en adultos, clasificándolo en 5 niveles de dominio: muy alto, alto, moderado, bajo y muy bajo. Según sus hallazgos del año 2023 (EF Education First, 2023) Polonia ocupa el puesto 13 a nivel mundial en cuanto al dominio del inglés. Esto significa que es la primera entre los países con un nivel alto en comparación con otros países del mundo, lo que sugiere que la población polaca, en general, posee habilidades lingüísticas sólidas en inglés. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el EF EPI evalúa múltiples aspectos del dominio del inglés, incluida la comprensión auditiva, la lectura y la escritura, además de la producción oral.

1.2. La enseñanza de la primera lengua extranjera inglés en institutos de educación secundaria en España

En España, los adolescentes entre los 12 y los 16 años de edad cursan la Educación Secundaria Obligatoria, que les permite acceder a la formación de carácter no obligatorio: el Bachillerato (de 16 a 18 años) o la Formación de Grado Medio (de 16 a 18 años) y de

Grado Superior (de 18 a 20 años). El título de Bachiller o de Técnico Superior son obligatorios para poder presentarse a la PEvAU.

En el Bachillerato, en la asignatura de la primera lengua extranjera, inglés, no se especifica un nivel mínimo de la competencia lingüística que debería alcanzar el alumnado al finalizar esta etapa como en la normativa polaca; sin embargo, la atención en los currículos oficiales de lenguas extranjeras se centra en el desarrollo de las destrezas comunicativas tanto al comienzo como al final del aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras (Comisión Europea, 2017). En lo que concierne a la prueba de acceso a la universidad, cabe recalcar que su formato varía en función de la comunidad autónoma; no obstante, se observan partes comunes, como la evaluación de la comprensión lectora, la redacción escrita y los contenidos léxico-gramaticales. La expresión oral y la comprensión auditiva no se evalúan en ninguna de las comunidades autónomas, con la excepción de la PEvAU en Cataluña, donde el alumnado realiza la prueba de comprensión oral. También, el nivel de dificultad de la PEvAU varía en cada comunidad autónoma, oscilando entre el nivel B1 y el B1+ del MCER (Bueno Alastuey y Luque Agulló, 2012; Comisión Europea, 2017). En cuanto a la práctica de inglés en el aula, esta se reparte entre las 210 horas (Real Decreto 243/2022, 2022) impartidas en la etapa de Bachillerato, siendo la media de tres horas semanales. Las condiciones de aprendizaje en las aulas dejan mucho que desear ya que el número de 30 alumnos por unidad escolar en la ESO y el de 35 alumnos en el Bachillerato (Real Decreto 132/2010, 2010) evidencian la dificultad de atender a la diversidad de niveles, ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado.

A pesar de las deficiencias arriba mencionadas de la enseñanza de LE en la educación secundaria pública en España, el sistema educativo ofrece incentivos tanto económicos como profesionales para aquellos que eligen la profesión docente, lo que puede contribuir a atraer y retener talento en el sector educativo. En el proceso para acceder al cuerpo de profesorado de secundaria se valoran tanto los conocimientos teóricos como la experiencia práctica en el ámbito educativo. El acceso lo posibilitan las oposiciones que suelen ser rigurosas y exigentes, pero ofrecen la oportunidad de acceder a una carrera profesional estable y con una buena remuneración. El hecho de que las retribuciones docentes sean de las más altas en Europa (Comisión Europea, 2019) puede ser un incentivo importante para aquellos que eligen esta profesión. Además, el sistema de catorce pagas y complementos salariales por antigüedad proporciona estabilidad económica a los profesionales de la educación. Por último, el Concurso de Traslados y la

oferta de programas de profesorado en el exterior añaden valor a la carrera docente, permitiendo a los profesores cambiar de instituto según sus preferencias y también expandir sus horizontes profesionales al conocer otras realidades educativas en el extranjero.

Los resultados de la enseñanza de la primera lengua extranjera en España se pueden observar en los hallazgos del Eurobarómetro (Comisión Europea, 2012), una serie de encuestas llevadas a cabo de forma periódica por la Comisión Europea, cuyo objetivo es analizar y sintetizar la opinión pública acerca de diferentes temas relacionados con los países miembros de la Unión Europea. El 54% de los españoles encuestados acusa no saber comunicarse en una LE y el 48% cree que la escuela ha sido su entorno principal de aprendizaje de idiomas. Por otro lado, los hallazgos del ranking EF English Proficiency Index (EF Education First, 2023), posicionan a España en el puesto 35 de los 113 países examinados, clasificando el nivel de la población española como moderado.

En resumidas cuentas, la comparación entre la enseñanza de la primera lengua extranjera, inglés, en institutos de educación secundaria en Polonia y España revela diferencias significativas en varios aspectos, desde la estructura del sistema educativo hasta las condiciones laborales de los docentes y los resultados del aprendizaje de lenguas extranjeras.



CAPÍTULO 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Dada la multitud de factores que afectan la enseñanza de la interacción oral en una LE y el desarrollo de la telecolaboración a nivel de secundaria, es necesario sentar las bases teóricas de los constructos que se han investigado en las publicaciones que componen esta tesis. Primero, se explicará uno de los conceptos clave relacionados con la interacción oral, la voluntad de comunicarse (en inglés, *willingness to communicate*) y los factores afectivos, como la ansiedad y el disfrute experimentados durante la expresión oral, que juegan un papel fundamental en el fomento de la comunicación oral en una LE. A continuación, se introducirá el concepto de la telecolaboración, una práctica innovadora desarrollada en el ambiente telemático y enfocada en la mejora de la interacción oral fuera del aula. Se presentarán sus modalidades, diseño de tareas telecolaborativas y su impacto en la sensibilidad intercultural, un concepto a menudo investigado en relación con las prácticas telecolaborativas, que brindan la oportunidad de poner en contacto alumnado perteneciente a diferentes culturas. También, se abordará el impacto de la telecolaboración en la VDC, los factores afectivos y la competencia de interacción oral.

2.1. La voluntad de comunicarse en una LE

Uno de los constructos de gran impacto en el desarrollo de la expresión e interacción oral en LE más investigados en los últimos años es la voluntad de comunicarse (VDC) (MacIntyre, 2007, 2020). Definida como “la disposición a participar en el discurso oral en un momento concreto con una persona o personas específicas, utilizando una lengua extranjera” (MacIntyre et al., 1998. pág. 547) se considera la clave en el éxito comunicativo del alumnado que pretende aprender una LE. La investigación ha demostrado que los estudiantes que exhiben una fuerte inclinación hacia comunicarse en una LE tienen más probabilidades de aprenderla (Kang, 2005; MacIntyre et al., 2003; Yashima et al., 2004; Yashima y Zenuk-Nishide, 2008; Zhou et al., 2023). El estudio que revolucionó por completo la visión de este concepto, percibido en el pasado como un rasgo de personalidad invariable a lo largo de tiempo y contextos, fue el modelo piramidal de la voluntad de comunicarse en una LE propuesto por MacIntyre et al. (1998). Su publicación impulsó una extensa investigación en el campo, que comenzó a analizar la VDC como un constructo influido por variables de índole comunicativa, lingüística y sociopsicológica que determinan si un individuo decide comunicarse en una LE en una situación específica, influida por las circunstancias inmediatas.

En la revisión de la literatura, a pesar de la disponibilidad de una nutrida investigación acerca de la VDC, hay varios contextos invisibilizados con frecuencia, como es el caso del alumnado de secundaria, protagonista de muy escasas investigaciones (cf. Chen et al., 2021; Joe et al., 2017; Lee y Lu, 2023; Lee y Sylvén, 2021; Lee y Taylor, 2022; Lee, Yeung et al., 2022; MacIntyre et al., 2011; Soyoof, 2022), frente al alumnado universitario. También, escasean estudios en entornos culturales diferentes al contexto asiático, que suele dominar en la literatura (Denies et al., 2015; Liu y Littlewood, 1997; Peng y Woodrow, 2010; Zhong, 2013), frente a muy pocos estudios llevados a cabo en Europa. Asimismo, prevalecen las investigaciones enfocadas en la VDC en los entornos tradicionales dentro y fuera del aula y siguen siendo minoritarias las que se llevan a cabo en los entornos digitales (Lee y Drajadi, 2019; Lee y Lee, 2020; Lee y Taylor, 2022; Mulyono y Saskia, 2020, 2021). Por último, cabe añadir que, aunque se ha investigado el impacto de los factores afectivos en la VDC, la relación entre la VDC y la interculturalidad, en particular la sensibilidad intercultural, sigue siendo un nexo apenas analizado en la literatura disponible (Liu, 2017).

2.1.1. La voluntad de comunicarse en diferentes escenarios de comunicación

Dado que la VDC es un constructo de carácter voluble que cambia en función de las circunstancias se ha investigado en diferentes escenarios de comunicación. Los hallazgos de investigaciones realizadas resaltan la tendencia del estudiantado a mostrar niveles más altos de VDC en una LE fuera del aula, con variaciones observadas entre estudiantes de diferentes orígenes y entornos de comunicación. Sin embargo, es importante subrayar que las herramientas de evaluación utilizadas en los estudios que se exponen a continuación podrían haber influido en los resultados, ya que la evaluación de la VDC cara a cara se enfocó en situaciones interactivas orales, mientras que la evaluación de la VDC en el ámbito digital también incluyó escenarios de comunicación escrita. En la investigación llevada a cabo por Lee y Hsieh (2019) se observa que el estudiantado estaba más dispuesto a comunicarse en entornos digitales y menos dispuesto en el aula. La misma tendencia se detecta en el estudio de Lee y Lee (2020) en el que el estudiantado también mostró una mayor VDC en entornos digitales y menor en clase; sin embargo, donde más VDC se registró fue en comunicación cara a cara fuera del aula. Por otro lado, hallazgos muy diferentes se encontraron en la investigación de Mulyono y Saskia (2020), ya que la VDC más alta entre los estudiantes, tanto universitarios como de educación secundaria, se detectó en el entorno digital, seguida del aula y, la más baja, en situaciones

fuera del contexto escolar. Por último, los estudiantes universitarios del estudio de Sak (2020) exhibieron un nivel levemente más alto de la VDC en LE fuera del aula que dentro del aula.

2.1.2. La voluntad de comunicarse y los factores asociados

Numerosos estudios han investigado el impacto de diferentes variables en la VDC en una LE. De las estudiadas, las tres siguientes son las que se han evidenciado como las variables predictoras de VDC más potentes, la competencia comunicativa percibida, la ansiedad experimentada al usar la LE y la motivación (Elahi Shirvan et al., 2019). También se ha descubierto que muchos otros factores internos y externos afectan la VDC. Sin embargo, en esta revisión de literatura se han recogido estudios que examinan los vínculos entre la VDC y las variables relevantes para nuestra investigación: los factores sociodemográficos y afectivos, la competencia comunicativa percibida, la personalidad y la sensibilidad intercultural.

No existe un consenso claro en los estudios acerca de la relación entre la edad y el género, y la VDC. En el contexto del inglés como LE, las investigaciones realizadas por Donovan y MacIntyre (2004), Amiryousefi (2018), Dewaele y Dewaele (2018) y Cheng y Xu (2022) sugieren que la edad afecta la voluntad de comunicarse. A modo de ejemplo, Dewaele y Dewaele (2018) demostraron que los estudiantes más jóvenes, generalmente con un nivel menos avanzado en una LE, requerían un mayor estímulo para utilizarla, mientras que los estudiantes mayores y más competentes exhibían niveles más altos de VDC. Sin embargo, Alemi et al. (2013), Tavakoli y Davoudi (2017), Dewaele (2019) y Mulyono y Saskia (2021) no encontraron asociación entre la VDC y la edad de los participantes en sus estudios. Los resultados sobre la relación entre género y la VDC también son contradictorios. Aunque la mayoría de las investigaciones han encontrado que las mujeres muestran una VDC mayor (Baker y MacIntyre, 2003; Cheng y Xu, 2022; Donovan y MacIntyre, 2004; Khajavy et al., 2018), en el estudio de Amiryousefi (2018), los participantes masculinos reconocieron hablar con sus profesores en clase con más frecuencia que las mujeres participantes. Investigaciones adicionales (Alemi et al., 2013; Mulyono y Saskia, 2021; Tavakoli y Davoudi, 2017) no han encontrado diferencias de género estadísticamente significativas. Lo más probable es que la relación entre el género y la VDC, y la edad y la VDC esté condicionada por factores como la cultura del aula, la cultura exterior, el nivel de competencia, las motivaciones para aprender y la LE en particular, entre otros.

Los factores afectivos, tales como la ansiedad y el disfrute experimentados al hablar una LE, se consideran fuertes predictores de la VDC (p.ej., Cetinkaya, 2005; Dewaele, 2019; Knell y Chi, 2012; Wu y Lin, 2014), siendo la ansiedad, un predictor negativo y el disfrute, un predictor positivo (p.ej. Dewaele, 2019; Dewaele y Pavelescu, 2021; Lee et al. 2022; Lee y Taylor, 2022). Sin embargo, las investigaciones han arrojado resultados no concluyentes sobre la fuerza de la relación entre la VDC y la ansiedad, que parece variar en función de diferentes entornos de comunicación. Por un lado, los estudios de Mulyono y Saskia (2020, 2021) apuntan que la ansiedad en general es un predictor negativo de la VDC, en todos los escenarios, dentro y fuera del aula, tanto en la comunicación cara a cara como digital, lo que refuerzan también varias investigaciones cualitativas (Lee et al., 2022; Pavelescu, 2023, Soyoof, 2022). Por otro lado, en el estudio de Lee y Lee (2020), la ansiedad se identificó como un predictor negativo de la VDC solamente dentro del aula mientras que no se encontró que tuviera un valor predictivo en entornos fuera de clase. En el estudio de Lee y Hsieh (2019), de manera similar, la ausencia de ansiedad predecía la VDC exclusivamente en entornos no digitales (contextos dentro y fuera de clase). En cuanto al impacto del disfrute experimentado durante el aprendizaje de una LE, cabe añadir que, aparte de predecir la VDC, también a menudo tiene un papel mediador, como en la investigación de Lee, Yeung et al. (2022), en la que se exploró la relación entre el aprendizaje digital informal de inglés, el disfrute y la VDC de alumnado de secundaria chino. Los hallazgos indicaron que las tres dimensiones del disfrute (la apreciación del docente, el disfrute personal y el disfrute social) sirvieron como mediadores entre el aprendizaje digital informal de inglés y la VDC en LE en el aula.

En cuanto a la competencia comunicativa percibida, varios estudios la han identificado como el predictor más importante de la VDC en una LE (Elahi Shirvan et al.; 2019; Halupka-Resetar et al., 2018; Jin y Lee, 2022; MacIntyre et al., 2002; MacIntyre et al., 1998). Cabe añadir que, en el estudio de Chou (2022), se ha encontrado que la ansiedad lingüística media la relación entre la competencia comunicativa percibida y la VDC.

La personalidad, junto al clima intergrupal, forma la base del modelo piramidal de la VDC en una LE. MacIntyre et al. (1998), al explorar la relación entre los cinco grandes rasgos de personalidad y la VDC, encontraron relaciones significativas entre los constructos analizados. En cuanto al caso específico de la extraversión, las

investigaciones han encontrado que este rasgo de personalidad es un predictor significativo de la VDC (Fatima et al., 2020; Khany y Nejad, 2017). Un estudio cualitativo (Freiermuth y Ito, 2020) también reveló que, entre otras características, los participantes con un nivel alto de VDC en una LE tenían rasgos de personalidad positivos, como la extraversión, que contribuían a compensar sus déficits de LE.

Por último, la relación entre la VDC y la consciencia, competencia o sensibilidad intercultural ha sido escasamente investigada. A este respecto, aunque en varias investigaciones de carácter cuantitativo (Fan et al., 2020; Mahmoodi et al., 2013; Xiao y Qiu, 2022; Yashima, 2002) no se abordaron directamente estos constructos, se estudiaron dos nociones muy similares: la postura internacional, que abarca una inclinación hacia los asuntos exteriores o internacionales, voluntad de interactuar con compañeros interculturales y una actitud no etnocéntrica; y la perspectiva global, que se refiere a una percepción del ser humano como un individuo que se desarrolla en un mundo global, enfocado en la comunicación y la madurez intercultural. En los hallazgos de los estudios mencionados, ambos constructos se relacionan con la VDC. Por otra parte, las investigaciones más recientes que han centrado su atención en la relación entre la VDC y la consciencia, competencia o sensibilidad intercultural explícitas, son en su mayoría, cualitativas (Anderson, 2022; Normann, 2021; Quinto et al., 2019; Tarp, 2020) y principalmente esta asociación se ha explorado en contextos fuera de clase. A modo de ejemplo, Tarp (2020) examinó la influencia de las experiencias interculturales de un grupo de diez expatriados en su VDC en danés en el contexto de sus estudios o trabajo en Dinamarca. Los hallazgos de la investigación indicaron que la experiencia de encuentros interculturales de los participantes influyó de forma positiva en su VDC en la LE. La única investigación de índole cuantitativa, hasta donde llega nuestro conocimiento, que abordó la asociación entre la sensibilidad intercultural y la VDC en LE del estudiantado es el estudio de Liu (2017), en el que se concluyó que la VDC del estudiantado universitario chino, aunque determinada en gran medida por su nivel de ansiedad al hablar y la duración de su estancia en China, está influenciada por su sensibilidad intercultural. La VDC correlacionaba positivamente con la sensibilidad intercultural; sin embargo, esta asociación no fue significativa.

2.1.3. Los desencadenantes de la voluntad de comunicarse

Dado que la voluntad de comunicarse en una LE se caracteriza por una naturaleza muy variable (MacIntyre et al., 2011), sus desencadenantes en el aula pueden estar

influenciados por el contexto, el paso de tiempo o diferentes factores situacionales. En la investigación llevada a cabo con alumnado universitario, que constituye la mayoría de los estudios realizados, entre los factores situacionales de impacto en la VDC en el aula figuran los siguientes: la confianza (Kang, 2005; Riasati, 2012) y las oportunidades de comunicación con compañeros (Pawlak y Mystkowska-Wiertelak, 2015; Riasati, 2012), el ambiente positivo y distendido, influido por una buena relación con el docente y los compañeros de clase (Dörnyei y Kormos, 2000; Khajavy et al., 2014) y el diseño de las tareas comunicativas. Es difícil distinguir el tipo de actividades comunicativas preferidas por el alumnado, dada la insuficiente investigación en este campo y su carácter bastante irregular y experimental; sin embargo, la VDC parece tener relación con el número de interlocutores durante las actividades comunicativas, ya que el alumnado no suele indicar un tipo de actividad comunicativa que lo motiva a hablar, sino la presencia de interlocutores con los que debe realizar la tarea, estando dispuesto a hablar en parejas (Cao, 2013; Mystkowska-Wiertelak, 2016), grupos (Cao, 2011; Riasati, 2012), o con todos los compañeros del aula (Lee, 2009; Zhong, 2013). Asimismo, los hallazgos parecen indicar que la autopercepción de la competencia oral del alumnado influye de manera significativa en la VDC en una actividad comunicativa y que la evaluación puede ser una fuente de motivación (Eddy-U, 2015) o ansiedad (Riasati, 2012) que tienen un impacto decisivo en la voluntad del alumnado de participar o no en el discurso oral en el aula. Asimismo, factores como una temática familiar (Kang, 2005), el interés en la actividad comunicativa (Cao, 2011; Kang, 2005; Mystkowska-Wiertelak, 2016; Riasati, 2012) y la posibilidad de preparación previa a la ejecución de una tarea (Riasati, 2012) parecen incidir positivamente en la VDC. Por otro lado, los escasos estudios realizados con el alumnado de secundaria (Joe et al., 2017; MacIntyre et al., 2011), revelan que el alumnado muestra más VDC cuando el ambiente de clase motiva a hablar, los interlocutores son agradables y la corrección no es el objetivo más importante de una actividad comunicativa.

2.2. Los factores afectivos: la ansiedad y el disfrute

No cabe duda de que, para fomentar un ambiente interactivo enfocado en el desarrollo de la interacción oral entre los aprendientes adolescentes, el profesorado está obligado a prestar atención a las emociones experimentadas por el alumnado en el aula. No obstante, el campo de las emociones percibidas durante el aprendizaje de LE a menudo ha sido infravalorado en la investigación (MacIntyre, 2002), a pesar de su potencial de

optimizar los resultados del estudiantado. El fomento de las emociones positivas en el aula conduce al éxito comunicativo, ya que estas aumentan las ganas de aprender (Wei et al., 2019), refuerzan el compromiso del alumnado con su aprendizaje (Pavelescu y Petric, 2018) y tienen efectos duraderos fuera del aula (Dewaele y Dewaele, 2017). Una de las emociones positivas más investigadas en el aula es el disfrute experimentado durante el aprendizaje de una LE, que empezó a cobrar importancia gracias a los hallazgos de la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Su estudio surgió como un contrapeso a la investigación sobre una emoción negativa, la ansiedad. El disfrute definido como “una emoción positiva compleja en la que interactúan el desafío y la capacidad percibida y que refleja el deseo humano de superar una tarea difícil” (Dewaele y MacIntyre, 2016) ayuda a disipar los efectos de las emociones negativas (Dewaele y MacIntyre, 2014; MacIntyre y Mercer, 2014), que suelen prevalecer en las aulas de LE. La ansiedad, una de las emociones más investigadas y experimentadas en las aulas de LE (Dewaele y MacIntyre, 2014), se entiende como “una reacción emocional negativa causada por el aprendizaje o el uso de una lengua extranjera” (MacIntyre, 1999) y está considerada como un factor afectivo decisivo en la adquisición de LE (Aida, 1994; Cheng, 1999; Horwitz et al., 1986; MacIntyre, 1999; Saito y Samimy, 1996). Sin embargo, cabe recalcar que la ansiedad y el disfrute no se consideran dos extremos opuestos de una misma dimensión, sino dos dimensiones correlacionadas negativamente (Dewaele y MacIntyre, 2014), que varían en función de las circunstancias. Por lo tanto, es esencial investigar sus desencadenantes en diferentes contextos educativos.

2.2.1. Los desencadenantes del disfrute experimentado en el aula de LE

Entre los factores que inciden en el disfrute del alumnado experimentado durante el aprendizaje de LE en el aula se distinguen tres elementos básicos: el ambiente de clase, la relación con el docente y los compañeros de clase (Arnold, 2011; Botes et al., 2021). Dewaele and MacIntyre (2016) diferenciaron dos subcategorías del disfrute: el social, que incluye sentimientos positivos, compañeros inspiradores, profesores amables y un ambiente de apoyo; y el privado, que engloba pensamientos y sentimientos centrados en una sensación de logro. El disfrute se caracteriza por tener una naturaleza muy dinámica, que puede estar influida por factores internos, como la motivación o el cambio de actitud hacia el aprendizaje de una LE a lo largo de tiempo, y externos, como la personalidad del docente o tipo de actividades comunicativas en el aula (Ahmadi-Azad et al., 2020; Elahi Shirvan et al., 2021). Además, su nivel varía en función de la edad del alumnado, a

menudo siendo menor en el caso del alumnado de secundaria (Dewaele y MacIntyre, 2014), por lo que la investigación debería prestar más atención a este colectivo en concreto. Los desencadenantes del disfrute experimentado por los aprendientes de secundaria, referidos en la escasa investigación llevada a cabo con este colectivo, indican que el docente desempeña un papel esencial (Li et al., 2018) en este constructo afectivo. El ambiente que crea el profesorado tiene el mayor impacto en el disfrute, junto a los sentimientos de diversión, logro y el interés en lo que aprende el alumnado y las buenas relaciones con los compañeros de aula. Asimismo, se observa que una de las posibles causas de falta del disfrute puede ser el carácter de la actividad comunicativa llevada a cabo en el aula (Pavelescu y Petrić, 2018). El alumnado parece disfrutar más con las actividades enfocadas en la actuación teatral (Pavelescu y Petrić, 2018) o juegos de roles, debates, grabación de películas, juegos, canciones y presentaciones en grupo (Dewaele y MacIntyre, 2014).

2.2.2. Los desencadenantes de la ansiedad experimentada en el aula de LE

El alumnado que experimenta ansiedad en el aula de LE es fácil de detectar. Horwitz et al. (1986) enumera comportamientos del alumnado ansioso, que suele evitar la comunicación en el aula, se calla en medio del discurso oral, olvida los contenidos aprendidos durante la comunicación o elige las respuestas equivocadas a pesar de saber las correctas. Este tipo de comportamientos se debe a diversos desencadenantes situacionales que surgen en el aula, como un ambiente de competitividad entre compañeros de clase (Bailey, 1983), una corrección rigurosa de errores (Gregersen, 2003; Young, 1991), o miedo a recibir calificaciones bajas en los exámenes (Li et al. 2019, Woodrow, 2006). Sin embargo, la ansiedad más común experimentada en el aula de LE es la que siente el alumnado cuando tiene que hablar en la lengua que aprende (Horwitz et al., 1986) y la que aumenta con el miedo a hacer el ridículo delante de los compañeros de clase (Dewaele y MacIntyre, 2016; Woodrow, 2006). La literatura también como elementos detonantes de ansiedad el escaso apoyo del docente, la falta de instrucciones claras en las tareas comunicativas (Palacios, 1998), la falta de tiempo de preparación y la necesidad de improvisación (Gregersen y MacIntyre, 2014), o la obligación de interacción con el docente (Woodrow, 2006). Woodrow (2006) apunta que las actividades comunicativas, como presentaciones orales y juegos de roles, que obligan al alumnado a hablar en frente de los compañeros de clase son, con diferencia, las más estresantes.

2.3. La telecolaboración

Dado que uno de los objetivos de esta tesis consiste en visibilizar los hallazgos de un proyecto de telecolaboración llevado a cabo en varios institutos de educación secundaria que pretendía fomentar la comunicación oral del alumnado, en las siguientes páginas se revisa la literatura referente a esta colaboración y su relación con tres ejes de nuestro interés: las emociones del alumnado experimentadas durante el aprendizaje de LE, la VDC y la sensibilidad intercultural.

La telecolaboración y el intercambio virtual son dos términos comúnmente usados (Dooly y Vinagre, 2021; O'Dowd, 2018) como hiperónimos que hacen referencia a una colaboración a distancia. En la literatura científica, este constructo aparece bajo diferentes nombres como tele tándem, e-tándem, intercambio o interacción telemática. Sin embargo, dada la riqueza de modalidades y la complejidad de tareas que conlleva cada variante, este tipo de colaboración no es fácil de definir. Belz (2003, p.2) la explica como “la comunicación intercultural, bajo la guía de un experto lingüístico y cultural (p.ej., docente), institucionalizada y mediada electrónicamente, cuyo objetivo es el aprendizaje de una LE y el desarrollo de la competencia intercultural”. En los últimos años, hemos podido observar una extensa producción científica sobre la telecolaboración como resultado de la relativamente reciente pandemia de COVID-19, que indudablemente aceleró el desarrollo de diferentes modalidades telemáticas. Existen numerosas opciones: desde la sincrónica (interacción transmitida en vivo) y asincrónica (ausente de interacción en tiempo real), escrita (mediante mensajes de texto, correos, blogs, wikis, chat, foros, redes sociales, etc.) y oral (a través de videoconferencias, mensajes de voz, vídeos, podcasts, etc.), monolingüe (p.ej., en inglés como lengua franca) y bilingüe (en lenguas maternas del alumnado proveniente de dos culturas diferentes) o la de e-tándem, modelo Cultura (Furstenberg et al., 2001) o una variedad mixta, desarrollada en lengua franca, que suele ser inglés, y que combina el aprendizaje intercultural y lingüístico (Godwin-Jones, 2019).

Las ventajas de incorporar la telecolaboración en la práctica docente también son múltiples. La investigación expone un impacto positivo de la telecolaboración en la competencia oral e intercultural (Avgousti, 2018; Çiftçi y Savaş, 2018; Chun, 2015; Cunningham y Akiyama, 2018; Dooly y O'Dowd, 2012; Dugartsyrenova y Sardegna, 2018; Lee, 2011; O'Dowd y Dooly, 2020; Okumara, 2020; Pomino y Gil-Salom 2016; Taillefer y Muñoz-Luna, 2014; Vinagre, 2016) la negociación de significado (Clavel-

Arroitia 2019; Sotillo, 2013; Wang y Tian, 2013), la motivación (Di Gennaro y Villarroel, 2019; Jauregi y Melchor-Couto, 2018), la autonomía del alumnado (Canga Alonso, 2011; Ushioda, 2000), la voluntad de comunicarse (Lloyd, 2012), el disfrute experimentado en el aula (Resnik y Schallmoser, 2019) o la disminución de la ansiedad relacionada con la expresión oral (El-Hariri, 2017).

No obstante, a pesar de la urgente necesidad de desarrollar actitudes interculturales positivas a unas edades más tempranas, la investigación acerca de la telecolaboración en el contexto de secundaria es minoritaria (Bonet Pueyo, 2018; Bruun, 2018; Clavel-Arroitia, 2019; Dooly y O'Dowd, 2018; Ingelsson y Linder, 2018; Kohn y Hoffstaedter, 2017) y mucho más frecuente en los currículos de LE en la formación superior (p. ej., Sampson y Yoshida, 2020; Tian y Wang, 2010). Esto no significa que los intercambios virtuales no se desarrollen a niveles educativos más bajos; sin embargo, como observan Dooly y Vinagre (2021), el profesorado de secundaria muy escasas veces se dedica a la investigación y disseminación de sus prácticas en el aula. Por último, cabe añadir que la modalidad sincrónica y audiovisual pertenece a la menos investigada (Avgousti, 2018) en comparación con la telecolaboración asincrónica y escrita. Esta escasez de estudios se debe a la complejidad y dificultad de organizar una experiencia telemática en formato sincrónico, que puede conllevar diferencias de horario y una mayor implicación del profesorado, ya que este no solo debe diseñar las tareas telemáticas, sino también supervisar su desarrollo a lo largo de la telecolaboración, a menudo fuera de horario escolar.

2.3.1. El diseño de la telecolaboración

El profesorado que decide implementar la telecolaboración para mejorar su práctica docente en el aula se enfrenta a un comienzo difícil. A menudo no suele recibir formación en esta práctica tan innovadora (Dooly y Vinagre, 2021), lo que le genera muchas dudas sobre el diseño más adecuado para su alumnado. En el contexto de educación secundaria, resulta todavía más complejo crear actividades telemáticas relevantes y motivadoras para el estudiantado, cuya capacidad de concentración es menor, intereses más limitados, la competencia comunicativa y digital menos desarrolladas y la necesidad de monitorizar el proceso más imperativa que en el caso del alumnado de más edad, dada la responsabilidad de poner en contacto menores de edad, que frecuentemente implica compartir la imagen y los datos personales. Por consiguiente, el profesorado que pretenda iniciarse en la telecolaboración, debe actuar con mucha precaución. La

concienciación del alumnado sobre riesgos en el mundo digital, el compromiso y el contacto constante entre todos los implicados en este proceso (equipo directivo, familias, alumnado y profesorado de centros colaboradores) son primordiales para evitar posibles problemas.

Debido a la variedad de modalidades de telecolaboración, las orientaciones acerca de su diseño son muy universales. Su estructura depende de los objetivos que se persigan en la modalidad de telecolaboración seleccionada. Aun así, no cabe duda de que un proyecto de telecolaboración se estructura en tareas y se centra en las necesidades del alumnado, donde el profesorado diseña y monitoriza el proceso de aprendizaje (Dooly y Vinagre, 2021; Kurek, 2015; Lai y Li, 2011). También es imprescindible que el profesorado se abstenga de aplicar las mismas tareas que usa en el aula, ya que no están enfocadas en la comunicación intercultural y, a menudo, no explotan el potencial de las herramientas telemáticas (Kusumaningputri y Widodo, 2018). Las tareas propuestas por O'Dowd y Waire (2009) se aplican en diferentes situaciones comunicativas y están graduadas en dificultad: el alumnado empieza a conocerse mediante preguntas destinadas al intercambio de información, a continuación, se procede al análisis comparativo de las diferencias y similitudes de sus culturas para finalmente colaborar y crear conjuntamente un producto en formato escrito u oral. Por su parte, Kurek y Müller-Hartmann (2017) enumeran una serie de criterios pedagógicos para diseñar una telecolaboración efectiva: adaptación a las necesidades lingüísticas del alumnado, naturaleza comunicativa, hincapié en el significado y no en la forma de la lengua, relevancia para la vida real, uso de materiales auténticos, posibilidad de elegir canales de comunicación para el desarrollo de la telecolaboración, carácter abierto de las tareas que evite respuestas predeterminadas, estimulación de procesos cognitivos, claridad de objetivos, instrucciones y criterios de evaluación, equilibrio entre las exigencias de las tareas y la ayuda para hacerlas, andamiaje de las tareas, aprovechamiento de las herramientas telemáticas para el desarrollo de las competencias y fomento de conocimientos y actitudes interculturales positivas. Dooly y Vinagre (2021) recalcan que la metodología en la que debería basarse cualquier tipo de telecolaboración es el enfoque comunicativo; entre los rasgos más relevantes de las tareas telecolaborativas resaltan la importancia de enfocar las tareas en: los componentes de las competencias comunicativas (funcional, sociolingüística, gramatical, discursiva y estratégica), el uso del lenguaje auténtico y significativo, las

competencias comunicativas necesarias fuera de aula, la autonomía y la colaboración del alumnado.

Por último, nos parece interesante observar que la investigación recalca la importancia del enfoque centrado en el alumnado en el diseño de las tareas telecolaborativas. Sin embargo, se observa una gran escasez de estudios que prestan atención a sus percepciones o expectativas acerca del diseño de la telecolaboración en formato sincrónico y audiovisual, que es el que se pretendía llevar a cabo en nuestra investigación. O'Dowd y Waire (2009) analizaron las percepciones del profesorado, que abordó la telecolaboración de dos maneras muy diferentes. Una docente optó por marcar unos objetivos muy definidos y monitorizar regularmente la ejecución de las tareas, mientras que otra, dejó a los estudiantes más autonomía para organizar las sesiones y no les exigió unos objetivos tan precisos. En ambos casos, el alumnado estaba obligado a intercambiar información, comparar sus culturas y crear un producto final. Según el profesorado, el alumnado evaluó las dos maneras de trabajar de forma positiva, no obstante, unos estudiantes abogaron por un diseño menos estructurado que dejase más espacio para conocerse y no ejecutar tareas impuestas por el profesorado y otros preferían el formato más estructurado. Kurek y Müller-Hartmann (2017) analizaron la perspectiva de futuros docentes que actuaron como participantes y diseñadores de la telecolaboración. De su estudio se concluyó la importancia de estructurar, secuenciar y asegurar la viabilidad de las tareas. El estudio de El-Hariri (2017), hasta donde llega nuestro conocimiento, es el único que contempló las percepciones del alumnado participante en un proyecto de telecolaboración, llevado a cabo entre el estudiantado universitario. El alumnado abogó por tareas comunicativas de formulación clara y proporcionadas por el profesorado; sin embargo, de una estructura muy abierta, que permitiese conversar e intercambiar opiniones, con tareas de libre elección, enfocadas en los intereses personales y la vida cotidiana del alumnado, y no en los contenidos realizados en el aula.

2.3.2. La telecolaboración y la sensibilidad intercultural

Uno de los constructos frecuentemente relacionados con la telecolaboración debido a las amplias posibilidades de medios telemáticos que permiten poner en contacto diferentes culturas, es el de la competencia intercultural. Byram (1997, p.7) la define como “la capacidad de interactuar con personas de otro país y cultura en una lengua extranjera”. Un estudiante que ha desarrollado la competencia comunicativa intercultural es capaz de comunicarse eficazmente en otro idioma y establecer relaciones con personas

pertencientes a diferentes culturas, respondiendo a sus necesidades y respetando diferencias de opiniones. Chen y Starosta (1996) desarrollaron este concepto, proponiendo un modelo de competencia intercultural que consta de tres dimensiones: la conciencia intercultural, una dimensión cognitiva que se refiere a la capacidad de comprender similitudes y diferencias entre dos culturas; la destreza intercultural, una dimensión conductual definida como la capacidad de alcanzar objetivos comunicativos al interactuar con representantes de otras culturas; y la sensibilidad intercultural, una dimensión afectiva que incorpora el deseo emocional de reconocer y valorar las diferencias culturales. Dicho de otra manera, la sensibilidad intercultural alude a la voluntad de alterar el propio comportamiento para mostrar respeto hacia personas de otras culturas. Como explican Chen y Starosta (1998, p. 231), la sensibilidad intercultural es “un deseo activo de motivarse para entender, apreciar y aceptar las diferencias entre culturas”. Este constituyente de la competencia intercultural resulta particularmente relevante para nuestra investigación, debido a un factor clave de los proyectos de telecolaboración: su duración que suele oscilar entre varias semanas o meses. Nos parece acertada la observación de Kramsch (1993, citado en O’Dowd, 2003, p. 137), de que “el aumento de la competencia intercultural se revele solo a través de un estudio a largo plazo de los alumnos implicados en la telecolaboración”. A nuestro parecer, es más viable un impacto real en el factor afectivo que en los factores cognitivos y conductuales, cuya apreciación y medición requieren más tiempo (Dooly y Vinagre 2021; Jin y Erben, 2007). Para medir la sensibilidad intercultural, Chen y Starosta (2000) elaboraron una escala, que posteriormente validó Wu (2015) diferenciando cuatro dimensiones: seguridad en la interacción, que se refiere a la confianza en sí mismos de los interlocutores mientras participan en comunicación intercultural; compromiso con y atención a la interacción, referida al grado de participación y de sensibilidad hacia interlocutores culturalmente diferentes; respeto por las diferencias culturales, que hace alusión a la identificación, aceptación y respeto por las diferencias culturales de los otros en la comunicación; y disfrute con la interacción, entendido como grado de deleite que experimentan los interlocutores con la comunicación intercultural.

En la literatura, sin embargo, en la mayoría de los estudios acerca de la telecolaboración, se ha prescindido de diferenciar entre los elementos de la competencia comunicativa intercultural o, a menudo, se ha recurrido al análisis de datos cualitativos. Como señalan Dooly y Vinagre (2021), esta situación se debe a varios factores: primero,

la percepción muy simplista del profesorado de que la mejora en la competencia comunicativa intercultural es un resultado evidente de la comunicación sostenida entre alumnos de otras lenguas y culturas, que surge a medida que los estudiantes se conocen y debaten sobre diferentes temas en una lengua extranjera; segundo, la ignorancia de las dificultades de medir el aprendizaje intercultural, que probablemente se debe a una falta de una única definición reconocida entre los académicos que investigan la interculturalidad; y tercero, la complejidad de verificar el impacto en el desarrollo de la competencia intercultural. En concreto, un desafío clave reside en la evaluación del componente actitudinal que es inherente a la mayoría de las definiciones de la competencia intercultural. Por consiguiente, en esta revisión de literatura, se han diferenciado los estudios que han medido solo el constructo de sensibilidad intercultural, y los que han investigado la relación entre la competencia intercultural y la telecolaboración en formato audiovisual (Jauregi y Bañados, 2008; Lenkaitis et al., 2019), que representa el diseño de interés para la presente investigación.

Los estudios de Jin y Erben (2007) y de Flowers et al. (2019) destacan el impacto positivo de la telecolaboración en la sensibilidad intercultural de los estudiantes. En ambos se utilizó la escala de sensibilidad intercultural de Chen y Starosta (2000) para medir los cambios en el compromiso, la atención, el respeto por las diferencias culturales y la confianza en la capacidad de interacción. En el estudio de Jin y Erben (2007), la telecolaboración en formato sincrónico y escrito entre el alumnado universitario condujo a un aumento tanto en el compromiso y la atención como en el respeto por las diferencias culturales. Sin embargo, la confianza en la capacidad de interacción fluctuó, mostrando altibajos a lo largo del intercambio debido a la sobrevaloración inicial de algunas habilidades por parte de los participantes. Por otro lado, en el estudio de Flowers et al. (2019), se observaron diferencias significativas entre dos grupos de estudiantado universitario que participaron en una telecolaboración escrita y asincrónica, siguiendo dos modelos de aprendizaje diferentes. El grupo que optó por la reflexión guiada en el aula experimentó un mayor aumento en el respeto por las diferencias culturales, mientras que el grupo que se decantó por el aprendizaje autónomo mostró un mayor incremento en la confianza en la capacidad de interacción, por lo que se sugiere que ambos métodos de enseñanza contribuyen al desarrollo de estos aspectos de la sensibilidad intercultural. El estudio de Jauregi y Bañados (2008) se centró en la telecolaboración sincrónica y audiovisual entre estudiantes chilenos y holandeses. Los hallazgos de la muestra

cualitativa revelaron un mayor conocimiento y comprensión de las culturas respectivas tras la telecolaboración, así como un enriquecimiento mutuo al analizar las diferencias y similitudes culturales. Además, los estudiantes chilenos reflexionaron más sobre su propia cultura gracias a la perspectiva externa de los estudiantes holandeses, quienes demostraron un gran interés en el idioma y las tradiciones chilenas. Lenkaitis et al. (2019) investigó la competencia intercultural analizando el discurso de dos estudiantes de México y Estados Unidos, utilizando el Modelo de Competencia Intercultural de Deardorff (2012) como marco de referencia. Aunque este estudio no se centró en las percepciones de los estudiantes, sino en el análisis de su discurso, se encontró que la telecolaboración audiovisual condujo a mejoras en la capacidad comunicativa, la conciencia cultural propia y cambios en aspectos afectivos, como un aumento en la curiosidad y la empatía. Por consiguiente, ambos estudios contribuyen a comprender cómo la telecolaboración puede influir en la competencia intercultural, destacando la importancia de los intercambios virtuales para el desarrollo de habilidades interculturales y la comprensión mutua entre diferentes grupos de estudiantes.

2.3.3. La telecolaboración y los factores afectivos

La ansiedad y el disfrute experimentados durante la expresión oral en ambiente telemático han recibido muy escasa atención en la literatura. Se han encontrado solo tres estudios (El-Hariri, 2017; Fondo y Jacobetty, 2020; Jauregi y Melchor-Couto, 2017) que han investigado la relación entre la ansiedad y el intercambio virtual sincrónico y audiovisual. Por otra parte, el disfrute experimentado a lo largo de la telecolaboración, ha sido el objeto de una investigación (Resnik y Schallmoser, 2019). En el estudio de Jauregi y Melchor-Couto (2017) la muestra de la investigación estaba compuesta por alumnado de secundaria procedente de distintos países europeos, que participaron en un intercambio virtual durante cuatro semanas. La modalidad de telecolaboración era sincrónica, aunque llevada a cabo tanto mediante chat como por videoconferencias. Los hallazgos de índole cuantitativa y cualitativa revelaron que la reiteración de las sesiones era responsable de disminuir la ansiedad del alumnado relacionada con la expresión oral. Se registró la disminución del miedo a cometer errores y a no comprender al interlocutor y se concluyó que, a pesar de un mayor atractivo de la telecolaboración audiovisual, la modalidad escrita era más adecuada para iniciarse en esta práctica entre el alumnado más joven que experimentaba ansiedad relacionada con la interacción oral. El estudio de Fondo y Jacobetty (2020) no indagó el impacto de la telecolaboración en la ansiedad

experimentada por el alumnado, sino sus desencadenantes, durante dos modalidades de telecolaboración: e-tándem bilingüe en parejas y monolingüe en grupos de estudiantes universitarios procedentes de diferentes países. Los datos se recogieron mediante la escala Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) de Horwitz et al. (1986), adaptada al contexto telemático. Los autores concluyeron que la causa de la ansiedad experimentada por el alumnado no estaba relacionada con la telecolaboración, sino con la aprensión ante el acto comunicativo, provocado por falta de léxico para interactuar con naturalidad o de comprensión al interlocutor, debida a las diferencias del nivel lingüístico. Por último, el estudio de El-Hariri (2017) indagó la ansiedad del alumnado experimentada durante la telecolaboración y su posible impacto en la disminución de la ansiedad percibida en el aula de LE. Los datos cualitativos se recogieron entre el alumnado universitario que participó en un intercambio virtual audiovisual y sincrónico. Los hallazgos concuerdan con los de Jauregi y Melchor-Couto (2017) en que los intercambios virtuales representaron una experiencia que disminuyó la ansiedad del alumnado y fomentó su confianza. Sin embargo, esta situación no necesariamente es transferible al aula de LE, ya que los agentes de un impacto positivo en la ansiedad son propios del ambiente telemático: un entorno más distendido, a menudo la propia vivienda del alumnado, la interacción ausente de la presencia y participación docente, la conversación en un ambiente más privado, en parejas o en grupos pequeños, sin otros compañeros de clase, y temas de conversación espontáneos y de libre elección, en contraste con las tareas impuestas por el profesorado en el aula. Por otro lado, Resnik y Schallmoser (2019) analizaron el disfrute experimentado a lo largo de la telecolaboración llevada a cabo entre el estudiantado universitario de inglés como LE. La muestra cualitativa reveló que el intercambio virtual en modalidad mixta (grupos de Facebook y videoconferencias en Skype) fue una fuente de disfrute debido a los siguientes factores: la autenticidad de la interacción, el aprendizaje cultural, el ambiente más distendido que en el aula, una relación amistosa entre los participantes, la autopercepción del progreso en el aprendizaje de LE y la ayuda y retroalimentación recibida por parte del compañero del e-tándem.

2.3.4. La telecolaboración y la voluntad de comunicarse

Los estudios realizados acerca del impacto de la telecolaboración en la VDC son muy escasos, lo que a nuestro parecer se debe al carácter bastante novedoso de ambos constructos. En la reciente búsqueda en la Web of Science se han detectado solo dos investigaciones (Rahimi y Fathi, 2022; Zhou, 2023) que considerasen el efecto de un

intercambio virtual en la VDC del alumnado. Rahimi y Fathi (2022) compararon dos grupos de estudiantes iraníes de una academia de idiomas privada: unos que participaron en un intercambio virtual y otros que participaron solo en tareas comunicativas en clase. Los estudiantes en el grupo experimental hablaron en grupos con aprendientes de inglés como LE y hablantes nativos de todo el mundo, con el objetivo de mejorar su competencia oral y/o intercultural. El alumnado utilizó la aplicación Tandem para comunicarse mediante mensajes de texto, llamadas de audio o vídeo y notas de voz. La selección de compañeros de intercambio virtual se llevó a cabo de forma autónoma mediante la función de los filtros de la aplicación y se basó en la similitud de intereses y de la voluntad de hablar sobre los temas seleccionados por los alumnos para hablar en grupo. Para recoger los datos se usó la escala de voluntad de comunicarse de MacIntyre et al. (2001). Los hallazgos indicaron que ambos grupos mostraron mejoras en la voluntad de comunicarse en inglés como LE, visibles en las diferencias significativas entre las puntuaciones previas y posteriores a la telecolaboración y a los ejercicios comunicativos en clase. Sin embargo, los resultados de la prueba ANCOVA revelaron que el grupo experimental superó al grupo convencional. Los datos cualitativos recogidos mediante las entrevistas semiestructuradas confirmaron que un intercambio virtual era una oportunidad de aprendizaje excepcional, que tenía un impacto muy positivo en la VDC del alumnado. Gracias a esta experiencia, los estudiantes reconocieron volverse más abiertos a entablar conversaciones con hablantes extranjeros. Un estudio muy similar realizado por Zhou (2023) con estudiantes universitarios chinos, divididos en el grupo de control y el grupo experimental que se comunicaba con hablantes nativos y no nativos mediante la misma herramienta de telecolaboración, la aplicación Tandem, confirmó los hallazgos de Rahimi y Fathi (2022). Los datos cuantitativos se recogieron mediante la escala de voluntad de comunicarse de Yashima (2009) y se detectó el mismo impacto positivo de la telecolaboración en la VDC del estudiantado, mayor en el ambiente virtual que en el del aula.

2.3.5. La telecolaboración y la competencia de interacción oral

Otro de los temas más investigados en relación con la telecolaboración es su impacto en la competencia de interacción oral en una LE. Varios estudios (p. ej., Canals, 2020; Rahimi y Fathi, 2022; Zhou, 2023) han analizado la posible mejora de la comunicación oral mediante pruebas orales previas y posteriores al intercambio virtual y las percepciones del alumnado, recogidas al finalizar la telecolaboración, constatando que

esta práctica es responsable de una notable mejora en la comunicación oral del alumnado. Canals (2020) exploró el desarrollo de las habilidades orales de los estudiantes universitarios de inglés como LE a través de la interacción con hablantes nativos de Canadá llevada a cabo en un intercambio virtual sincrónico y oral. Al recopilar los datos de las calificaciones orales del alumnado y dos cuestionarios en los grupos de control y experimental, los hallazgos revelaron que el intercambio virtual mejoró las habilidades orales del alumnado que participó en la telecolaboración, ya que había un aumento significativo en las calificaciones orales del grupo experimental después de participar en el intercambio virtual, mientras que, en el grupo de control, el aumento en las calificaciones orales no era tan perceptible. Además, los resultados indicaron que el intercambio virtual tuvo un mayor impacto en las habilidades orales de los estudiantes con niveles más bajos de inglés. La mejora en las habilidades comunicativas también se registró en los estudios de Rahimi y Fathi (2022) y Zhou (2023), en los que ambos grupos experimentales obtuvieron mejores resultados que los grupos de control. Los análisis temáticos llevados a cabo en ambos estudios revelaron actitudes y percepciones positivas de los estudiantes hacia el impacto del e-tándem en las habilidades orales. Los alumnos del estudio de Rahimi y Fathi (2022) argumentaron que el e-tándem les ayudó identificar sus errores y hablar con mayor precisión en las siguientes sesiones de telecolaboración. Se destacó también que el intercambio virtual llevado a cabo en la aplicación Tandem era un método de aprendizaje idóneo para estudiantes con todos los niveles de dominio en inglés, ya que les permitió encontrar compañeros de intereses similares y del mismo nivel de competencia, lo que facilitó realizar las actividades colaborativas y les ayudó mejorar sus habilidades para hablar de manera más efectiva y eficiente. Asimismo, se apreció la posibilidad de conversar con hablantes nativos gracias a los que el alumnado pudo aprender vocabulario más coloquial y expresiones idiomáticas. Otro beneficio de la telecolaboración llevada a cabo con los hablantes nativos destacado en el estudio de Zhou (2023) fue la mejora de la pronunciación y de la comprensión auditiva y el aumento de la seguridad en su competencia oral. La mejora de las habilidades orales mediante la modalidad de e-tándem con los hablantes nativos fue investigada también en Pomino y Gil-Salom (2016) y Tian y Wang (2010), donde el alumnado observó un progreso en sus capacidades de interactuar oralmente; sin embargo, el nivel de confianza en sus habilidades orales se evaluó de manera diferente en cada caso. A pesar de la desigualdad en el dominio del idioma del estudiantado en ambos intercambios virtuales, en el estudio de Pomino y Gil-Salom (2016), los estudiantes desarrollaron más confianza en sus

habilidades para hablar y les preocupaba menos cometer errores, mientras que en el estudio de Tian y Wang (2010), los estudiantes con menor nivel de competencia acusaron falta de confianza en la comunicación y una evaluación menos positiva del intercambio virtual en general. Estas discrepancias entre las percepciones de los alumnos de diferentes estudios sugieren que es conveniente que el alumnado pueda elegir a sus compañeros, en función de sus intereses y nivel lingüístico, o que se asegure estos dos factores para garantizar el éxito de la telecolaboración. Por último, el estudio de Taillefer y Muñoz-Luna (2014) pertenece a una minoría de investigaciones que analizaron la relación entre la destreza oral y la telecolaboración sincrónica y audiovisual, llevada a cabo en inglés como lengua franca. Sus hallazgos confirmaron que, como resultado de la telecolaboración, los participantes parecían tener más confianza al hablar en inglés, se expresaban con oraciones más complejas y también mejoraron sus habilidades auditivas.

En el contexto de la educación secundaria, se han encontrado solo un estudio (Ware y Kessler, 2016) que haya explorado el impacto de la telecolaboración en la competencia comunicativa del alumnado adolescente. No obstante, la telecolaboración se desarrolló principalmente en formato escrito y asincrónico a través de un blog redactado por el alumnado español y americano, cuyas percepciones no se recogieron a posteriori. Los datos se recopilaban mediante la documentación redactada en el blog durante 15 semanas. Los hallazgos revelaron que los alumnos plantearon muchas preguntas que les ayudaron a participar en actividades interactivas con sus compañeros. El estudio también sugirió que los docentes podían mejorar la participación de los estudiantes en el entorno de aprendizaje virtual ofreciendo temas de conversación, fomentando un entorno virtual seguro y monitoreando el proceso de la interacción intercultural.



BLOQUE II: RESUMEN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

SECTION II: THE GLOBAL SUMMARY AND THE RESULTS

CAPÍTULO 3. PRESENTACIÓN DE LOS ESTUDIOS

CHAPTER 3. PRESENTATION OF THE STUDIES

3.1. Introduction

In light of the scarcity of studies on secondary school teachers' and students' perceptions related to oral interaction development in English classrooms and on the telecollaboration design based on learners' expectations, the following research aimed to contribute with valuable insights into these fields. The main objective was to get to know Polish and Spanish EFL teachers' difficulties in fostering oral interaction in class and EFL students' perspective on the development of speaking skill in order to design a telecollaboration project which would meet students' communicative needs and foster their willingness to communicate (WTC). The specific objectives and the results of the investigation are compiled in this article-based thesis, comprised of 11 studies, conducted in secondary school contexts in Poland and Spain.

3.2. Objectives

The research aimed to meet the following objectives and answer the research questions presented in the Table 1. Also, the instruments and the sample of each publication were included.

Table 1. Objectives and research questions

Objectives	Research questions	Instruments	Participants	Publications
O1. To examine the perceptions of secondary school students in Poland and Spain on aspects related to oral interaction in	RQ 1.1. How willing are EFL secondary school learners in Poland and Spain to communicate in two outside-class settings (face to face [FtF] and digital)?	Quantitative questionnaire	1480 Polish students 1128 Spanish students	Article in Language Teaching Research Journal: <i>Affective factors, intercultural sensitivity, and willingness to communicate orally outside class: A study</i>

<p>English as a Foreign Language.</p>	<p>RQ 1.2. How do EFL secondary school learners differ in out-of-class WTC in these two national contexts?</p> <p>RQ 1.3. How do affective factors and intercultural sensitivity predict the out-of-class WTC of EFL secondary school learners in Poland and Spain in FtF and digital settings?</p>			<p><i>with EFL secondary school learners in Poland and Spain</i></p>
	<p>RQ 1.4. How willing are EFL secondary school students to communicate in the classroom in Poland and Spain?</p> <p>RQ 1.5. How do EFL secondary school students in these two national contexts differ in their classroom WTC?</p> <p>RQ 1.6. How do demographic, personality, socioeconomic, and emotional factors predict the WTC of EFL secondary school students in Poland and Spain?</p>	<p>Quantitative questionnaire</p>	<p>1480 Polish students</p> <p>1128 Spanish students</p>	<p>Article in Porta Linguarum International Journal of Foreign Language Teaching and Learning: <i>Classroom Willingness to Communicate among EFL Secondary School Students in Poland and Spain</i></p>

	RQ 1.7. What are the triggers of secondary school students' foreign language enjoyment, anxiety and willingness to communicate in class?	Semi-structured interviews	11 Spanish students 11 Polish students	Chapter in Dykinson. S. L. Publisher: <i>Desencadenantes de la voluntad de comunicarse, la ansiedad y el disfrute experimentados en el aula de inglés. Percepciones del alumnado de secundaria en España y Polonia.</i>
O2. To examine the attitudes of secondary school teachers in Poland and Spain towards teaching oral interaction in English as a Foreign Language in class	RQ 2.1 What measures do English teachers take to guarantee oral production and interaction in class?	Semi-structured interviews	11 Polish teachers 10 Spanish teachers	Chapter in Dykinson. S. L. Publisher: <i>La comunicación oral en inglés y los factores afectivos. Estudio comparativo de las percepciones del profesorado de secundaria de España y Polonia sobre sus prácticas docentes.</i>
	RQ 2.2 What are the reasons why oral interaction is neglected in the English classrooms?	Semi-structured interviews	11 Polish teachers 10 Spanish teachers	Chapter in Dykinson. S. L. Publisher: <i>La enseñanza de la comunicación oral en inglés en secundaria. Las percepciones del profesorado de España y Polonia.</i>

		Semi-structured interviews	12 Polish teachers	Chapter in Dykinson. S. L. Publisher: <i>El enfoque comunicativo en la escuela polaca. Las percepciones del profesorado de secundaria sobre la enseñanza de la expresión e interacción oral en inglés como LE.</i>
O3. To design telecollaboration project based on the expectations of EFL secondary school students in Poland and Spain.	RQ 3.1. What are students' expectations related to the telecollaboration task design?	Quantitative questionnaire	30 Polish students 49 Spanish students	Chapter in Dykinson. S. L. Publisher: <i>¿Y si alumnado de secundaria diseñase un intercambio virtual?</i>
O4. To investigate the impact of the telecollaboration project on EFL secondary school students' intercultural competence, willingness to communicate, anxiety, and oral interaction skills.	RQ 4.1 How does the implementation of telecollaboration impact students' intercultural sensitivity?	Quantitative questionnaire	22 Polish students 20 Spanish students	Chapter in Thomson Reuters Publisher: <i>Experiencia de e-tándem y sensibilidad intercultural en alumnado de secundaria de Polonia, Rumanía y España</i>
	RQ 4.2. How does the implementation of telecollaboration impact students' foreign language anxiety?	Semi-structured interviews	4 Polish students 9 Spanish students	Chapter in Wolters Kluwer Publisher: <i>Hacia la formación intercultural e inclusiva en la educación secundaria: incorporación de</i>

				<i>intercambio virtual en el currículo de idioma extranjero y la perspectiva del alumnado sobre su ansiedad y predisposición a hablar inglés</i>
	RQ 4.3. How does the implementation of telecollaboration impact students' self-perception of oral interaction skills?	Quantitative questionnaire	26 Polish students 22 Spanish students	Chapter in GEU Publisher: <i>Telecolaboración sincrónica y audiovisual en educación secundaria: predisposición a comunicarse en inglés y competencia de interacción oral autopercibida</i>
	RQ 4.4. How does the implementation of telecollaboration impact students' willingness to communicate inside and outside the classroom?	Quantitative questionnaire (related to willingness to communicate outside the classroom)	26 Polish students 22 Spanish students	Article in Human Review. International Humanities Review: <i>Telecolaboración y predisposición a hablar en inglés de alumnado de educación secundaria</i>

		Quantitative questionnaire (related to willingness to communicate inside the classroom)	26 Polish students 22 Spanish students	Capítulo GEU: <i>Telecolaboración sincrónica y audiovisual en educación secundaria: predisposición a comunicarse en inglés y competencia de interacción oral autopercebida</i>
		Semi-structured interviews (related to willingness to communicate inside the classroom)	4 Polish students 9 Spanish students	Capítulo Wolters Kluwer: <i>Hacia la formación intercultural e inclusiva en la educación secundaria: incorporación de intercambio virtual en el currículo de idioma extranjero y la perspectiva del alumnado sobre su ansiedad y predisposición a hablar inglés</i>

3.3. Contexts and participants

The research was carried out in three phases with different research samples:

1. Data regarding secondary school students' perceptions of the impact of telecollaboration. The following schools participated in this phase:
 - IES Beatriz Galindo (Motril, Spain)
 - IES Cartima (Cártama, Spain)
 - Liceum Ogólnokształcące nr 1 (Pruszcz Gdański, Poland)
 - Colegiul National Bilingv George Cosbuc (Bucarest, Rumania)

A total of 169 conveniently sampled Polish and Spanish students participated in the studies related to the telecollaboration impact. The learners' ages ranged between 14 and 19 years. Their participation was voluntary. In the pre- telecollaboration and post-telecollaboration phase, the students were required to complete an online questionnaire, which was administered by the teachers responsible for the telecollaboration development in each secondary school. Before beginning the process, consent had been obtained from the principal of each school, as well as parental permission to include their children in the telecollaboration and the research (Appendix A). The schools in Poland and Spain were located in small cities close to metropolis such as Granada, Malaga and Gdansk, and received students of medium and medium-low socioeconomic level. The students in both countries studied English as their first foreign language with a frequency of 3-6 hours per week.

Given that our research has a comparative nature between the educational realities in Poland and Spain, reference will not be made to the results related to the group of Romanian students; however, they have been one of the constituents of the samples in several publications that constitute this article-based thesis.

2. Data regarding Polish secondary school students and teachers' perceptions of learning and teaching oral interaction in English:

a) The sample consisted of students from 17 secondary schools:

- Liceum Ogólnokształcące nr 10 (Gdansk)
- Liceum Ogólnokształcące nr 15 (Gdansk)
- Liceum Ogólnokształcące nr 19 (Gdansk)
- Liceum Ogólnokształcące nr 20 (Gdansk)
- Liceum Ogólnokształcące nr 24 (Gdansk)
- Liceum Ogólnokształcące nr 1 (Gdynia)
- Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 8 (Gdynia)
- Liceum Ogólnokształcące nr 2 (Sopot)
- Liceum Ogólnokształcące nr 1 (Pruszcz Gdański)
- Zespół Szkół Ogrodniczych i Ogólnokształcących (Pruszcz Gdański)
- Liceum Ogólnokształcące nr 3 (Wrocław)
- Liceum Ogólnokształcące nr 4 (Wrocław)
- Liceum Ogólnokształcące nr 5 (Wrocław)

- Liceum Ogólnokształcące nr 9 (Wrocław)
 - Liceum Ogólnokształcące nr 12 (Wrocław)
 - Liceum Ogólnokształcące nr 13 (Wrocław)
 - Liceum Ogólnokształcące nr 17 (Wrocław)
- b) The sample consisted of teachers from 8 secondary schools:
- Liceum Ogólnokształcące nr 10 (Gdańsk)
 - Liceum Ogólnokształcące nr 19 (Gdańsk)
 - Liceum Ogólnokształcące nr 24 (Gdańsk)
 - Liceum Ogólnokształcące nr 1 (Pruszcz Gdański)
 - Zespół Szkół Ogrodniczych i Ogólnokształcących (Pruszcz Gdański)
 - Liceum Ogólnokształcące nr 1 (Gdynia)
 - Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 8 (Gdynia)
 - Liceum Ogólnokształcące nr 2 (Sopot)

The Polish sample was collected during a 3-month research stay in cities of northern and southern Poland. The schools in Poland were mostly located in big cities such as Gdańsk, Sopot, Gdynia and Wrocław, with two schools situated in the smaller city of Pruszcz Gdański. They received students of medium and medium-low socioeconomic backgrounds. The students studied English as their first foreign language with classes held 3-7 hours per week. English classes were taught in small groups, with an average of 13-15 students per class. Two schools were bilingual, offering instruction both in English and Polish. All schools offered classes at two proficiency levels based on the number of hours of English per week: basic and advanced. Students received classes at the level required in each stage, ranging from B1 to C1 according to the CEFR. Contact with the secondary schools was established by email sent to the management teams in which the research objectives were explained and the collaboration of EFL teachers and students in the collection of data was requested. Teachers and students were informed that the online questionnaire used to gather the data was anonymous and that participation was voluntary. Before beginning the data collection, consent had been obtained from the principal of each school. Also, the teachers involved in the study were responsible for obtaining parental permission to include their children in the research. The researcher was present during the data collection that took place in English classes during school hours and which

involved the use of students' mobile devices to complete the online questionnaire. The interviews with teachers willing to participate in the research took place after school hours and were recorded in audio and video format with their previous consent.

3. Data regarding Spanish secondary school students and teachers' perceptions of learning and teaching oral interaction in English:

a) The sample consisted of students from 11 secondary schools:

- IES Maestro Padilla (Almería)
- IES Barahona de Soto (Archidona)
- IES Gerald Brenan (Alhaurín de la Torre)
- IES Huerta Alta (Alhaurín de la Torre)
- IES Cartima (Cártama)
- IES Sierra de Mijas (Mijas)
- IES Monterroso (Estepona)
- IES Ciudad de Coín (Coín)
- IES Los Montes (Colmenar)
- IES Pablo Rueda (Castillo de Locubín)
- IES Torre Almirante (Algeciras)

b) The sample consisted of teachers from 10 secondary schools:

- IES Maestro Padilla (Almería)
- IES Barahona de Soto (Archidona)
- IES Gerald Brenan (Alhaurín de la Torre)
- IES Huerta Alta (Alhaurín de la Torre)
- IES Cartima (Cártama)
- IES Sierra de Mijas (Mijas)
- IES Monterroso (Estepona)
- IES Ciudad de Coín (Coín)
- IES Pablo Rueda (Castillo de Locubín)
- IES Torre Almirante (Algeciras)

The sample from Spain was collected in four Andalusian provinces: Almería, Málaga, Jaén and Cádiz. The schools were mostly located in small cities such as Cártama, Coín or Alhaurín de la Torre, with two schools situated in larger cities, Almería and Algeciras.

These schools received students of medium and medium-low socioeconomic backgrounds. The students studied English as their first foreign language with classes held 3-5 hours per week. English classes were taught in groups with an average of 25-30 students per class. Five schools were bilingual, offering instruction in both English and Spanish. Students received classes at the level required in each stage, ranging from B1 to B2 according to the CEFR, without specific level differentiation within classes. Teachers were responsible for introducing individual measures to address language proficiency diversity in each class. Students with five hours of English a week also had the opportunity to attend extension classes, depending on the availability of teaching staff at each school. Contact with the secondary schools and the consent of the management team to participate in the research was established in the same way as with the Polish secondary schools, with the difference that the English teachers were responsible for collecting data from the students in their classes. Interviews with teachers willing to participate in the research were carried out after school hours through videoconferencing. Contact with teachers and students in Spain and Poland was established in their mother tongues since the researcher is bilingual.

3.4. Instruments

The studies that constitute this article-based thesis used the following data collection instruments:

1. Online questionnaire administered before (Appendix B) and after (Appendix C) the telecollaboration project to the participating students, with multiple choice questions and questions on a 5-point Likert scale. The questionnaire was written in Polish and Spanish and included:

- a) Sociodemographic section: it collected data regarding the participants' gender, age, school, and parental highest level of education.
- b) Telecollaboration design section: it collected data related to students' preferences on the telecollaboration design (topics of tasks, duration and frequency of videoconferences, pairing process, design of telecollaborative tasks, etc.) and it contained 9 items extracted and adapted from the

questionnaire on e-tandem design by El-Hariri (2016), several polytomous questions and open-ended questions.

- c) Oral Interaction in English Self-evaluation scale: it contained 14 items extracted from the 'Oral Interaction' scale from Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volumen with new descriptors (Council of Europe, 2020). The scale demonstrated high reliability ($\alpha = .961$).
- d) Intercultural Sensitivity scale: it contained 13 items extracted from Wu (2015). The scale demonstrated high reliability ($\alpha = .831$).
- e) In-class Willingness to Communicate scale: it contained 18 items, 15 of which were extracted and adapted from items in questionnaires on WTC in class situations (Menzel & Carrell, 1999; Peng, 2019) and the other three were added by the researcher. The scale demonstrated high reliability ($\alpha = .886$).
- f) Out-of-class Face to Face WTC scale: it contained 6 items, 2 of which were extracted and adapted from items in questionnaire on WTC by Munezane (2015) and the other four were designed by the researcher to measure in-person WTC outside the classroom. The scale demonstrated high reliability ($\alpha = .876$).
- g) Out-of-class Digital WTC scale: it contained 5 items designed by the researcher to measure out-of-class WTC in situations where the students interact in English in virtual settings. The scale demonstrated high reliability ($\alpha = .876$).

2. Online questionnaire (Appendix D) regarding factors that affect oral production and interaction in English administered to secondary school students in Poland and Spain with polytomous, multiple-choice questions, 5-point and 100-point Likert-scale questions. The questionnaire was written in Polish and Spanish and included:

- a) Sociodemographic section: it collected data regarding the participants' gender, age, school, and parental highest level of education.
- b) Perception of relative standing in oral production and interaction competence measure: 1 item on a 100-point Likert-scale, where students were asked to assess their relative standing in their foreign language class among their peers concerning oral production and interaction.
- c) Extroversion scale: it contained 12 items with dichotomous yes/no questions extracted from Eysenck et al. (1985). The scale demonstrated high reliability ($\alpha = .845$).
- d) Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA) scale: it contained 8 items extracted from MacIntyre (1992). The scale demonstrated high reliability ($\alpha = .910$).
- e) Foreign Language Enjoyment (FLE) scale: it contained 9 items adapted and extracted from Botes et al. (2021). The reliability of the scale, as measured using Cronbach's alpha, was high ($\alpha = .873$).
- f) Intercultural Sensitivity (IS) scale: it contained 13 items extracted from Wu (2015). The reliability of the complete scale, measured using Cronbach's alpha, was high ($\alpha = .836$).
- g) In-class WTC scale: it contained 18 items, 15 of which were adapted and extracted from questionnaires on WTC in class situations (Menzel & Carrell, 1999; Peng, 2019), and the other three were added by the researcher. The reliability of the scale, measured by Cronbach's alpha, was high ($\alpha = .923$).
- h) Out-of-class Face to Face WTC scale: it contained 6 items, 2 of which were extracted and adapted from items in questionnaire on WTC by Munezane (2015) and the other four were designed by the researcher to measure in-person WTC outside the classroom. The scale demonstrated high reliability ($\alpha = .876$).

- i) Out-of-class Digital WTC scale: it contained 5 items designed by the researcher to measure out-of-class WTC in situations where the students interact in English in virtual settings. The scale demonstrated high reliability ($\alpha = .876$).

3. Semi-structured interviews held by videoconference, conducted with EFL students. The interview's protocol was reviewed by two university experts in Foreign Language Teaching and aimed to examine the triggers of the WTC and the positive and negative emotions experienced in the EFL classroom. Also, the impact of telecollaboration on foreign language classroom anxiety (FLCA) and WTC in English were explored. The interviews were conducted in Polish and Spanish (Appendix E).

4. Semi-structured interviews held by videoconference, conducted with EFL teachers. The interview's protocol was reviewed by two university experts in Foreign Language Teaching and aimed to examine measures both to promote the WTC and the foreign language enjoyment (FLE) in the EFL classroom and to reduce the FLCA. Also, possible reasons for oral interaction attendance or negligence in EFL classrooms were investigated. The interviews were conducted in Polish and Spanish (Appendix F).

3.5. Data analysis

In the studies that constitute this compendium of publications, the following data analysis procedures were applied:

– Qualitative thematic analysis (Braun and Clarke, 2007) with the aim of identifying the most frequent themes in the data from semi-structured interviews carried out with EFL secondary school teachers and students in Poland and Spain.

– Descriptive statistics (e.g. measures of frequency, measures of central tendency, and measures of dispersion, such as: count, percent, mean, median, mode, standard deviation) to analyse data regarding the profile of secondary school students in Poland and Spain and the ones participating in the telecollaboration project. The data were obtained through close-ended questions from the questionnaires administered to EFL students (e.g. gender, age, school, nationality, socio-economic status, self-assessment of competence in oral interaction in English, etc.).

- Parametric and non-parametric inferential statistics (e.g. Mann-Whitney *U* test to compare Polish and Spanish EFL students' WTC, Intercultural Sensitivity and self-evaluation of oral interaction competence between the moment before and after the telecollaboration; Student's *t*-test to compare Polish and Spanish EFL students' WTC in situations outside the classroom between the moment before and after participating in the telecollaboration project; Pearson correlation analysis to examine the relationship between different variables, such as FLE and FLCA experienced during oral communication in English, intercultural sensitivity and WTC).
- Multiple regression analyses (method: enter) to test if the independent variables in Polish and Spanish sample significantly predicted participants' in-class WTC in English; hierarchical regression analyses to identify predictors of digital and face-to-face (FtF) WTC and dominance analyses to identify the relative importance of WTC predictors.

3.6. Summaries of the publications

Napiórkowska, M. y Barrios, E. (2024). Classroom Willingness to Communicate among EFL Secondary School Students in Poland and Spain. *Porta Linguarum*. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi42.28741>

The study focused on analyzing the classroom Willingness to Communicate (WTC) of English as a Foreign Language (EFL) learners in secondary schools in Poland and Spain and on identifying factors that predict WTC in both countries. The data collection tool was a quantitative questionnaire and the methods employed for data analysis were descriptive and inferential analysis. The key findings of the study indicated more similarities than differences between WTC of two groups of students, with the observed differences having limited practical significance. Five of seven factors examined (relative standing among peers in oral production and interaction, Foreign Language Enjoyment (FLE), Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA), extroversion, and intercultural sensitivity) were found to predict classroom WTC in both settings.

Barrios, E. y Napiórkowska, M. (2024). Affective factors, intercultural sensitivity, and willingness to communicate orally outside class: A study with EFL secondary school learners in Poland and Spain. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688241234225>

The objectives of this study were to examine out-of-school oral willingness to communicate (WTC) in two modes of communication (face-to-face [FtF] and digital) among English as a Foreign Language (EFL) secondary school students in Poland and Spain and investigate the associations between affective factors and intercultural sensitivity with WTC in both settings. The research sample consisted of 1480 Polish students and 1128 Spanish students. The results show extremely similar levels of out-of-class oral WTC in the two settings in both countries. Hierarchical regression analyses reveal that Foreign Classroom Language Anxiety (FLCA), Foreign Language Enjoyment (FLE), and intercultural sensitivity are predictors of the two communicative settings in both contexts; however, the dominance analyses revealed that intercultural sensitivity was the most influential predictor for oral WTC in both communication modes among Spanish and Polish students. This emphasis on intercultural sensitivity as a key predictor adds a unique dimension to the understanding of language learners' communication behaviours.

Napiórkowska, M. (2023). Desencadenantes de la voluntad de comunicarse, la ansiedad y el disfrute experimentados en el aula de inglés. Percepciones del alumnado de secundaria en España y Polonia. En O. Buzón García, C. Romero García (Coords.), *Experiencias educativas de renovación pedagógica y procesos de formación del profesorado*, 157 (pp. 384-408). Dykinson. ISBN: 978-84-1170-580-6.

Triggers of the willingness to communicate, anxiety and enjoyment experienced in the English classroom. Perceptions of secondary school students in Spain and Poland.

The objective of this study was to examine the class situations that generate in secondary school students the willingness to communicate, enjoyment and anxiety experienced during oral communication in English. The data were collected among Spanish and Polish secondary school students by means of an online questionnaire with closed-ended questions on a 5-point Likert scale administered to 2,608 students, and semi-structured interviews with 22 students. Descriptive analysis of the quantitative data and thematic analysis of the qualitative data were conducted. The findings indicated that both Polish and Spanish students were more willing to communicate when they knew the correct answer, felt comfortable with the topic, found it interesting, and had the possibility of speaking in pairs or small groups. The enjoyment experienced by students in the

classroom was related to the positive image of the teachers and the relaxed and friendly classroom environment. Finally, oral communication in English itself was found to be a source of anxiety for both groups of students, with the most stressful situations being related to comparison with others and interaction with teachers.

Napiórkowska, M. & Barrios, E. (2022). El enfoque comunicativo en la escuela polaca. Las percepciones del profesorado de secundaria sobre la enseñanza de la expresión e interacción oral en inglés como LE. En C. Hervás-Gómez, M. C. Corujo-Vélez, A.M. De la Calle-Cabrera y L. Alcántara-Rubio (Coords.), *Formación del profesorado y metodologías activas en la educación del siglo XXI*, 71 (pp. 249-267). Dykinson. ISBN: 978-84-1122-460-4.

Communicative approach in Polish schools. Secondary school teachers' perceptions of teaching oral production and interaction in English as a FL.

The study aimed to investigate the practices of Polish secondary school teachers, related to the teaching of oral production and interaction in English as a FL. A total of 12 teachers from Polish secondary schools constituted the research sample. Data were obtained through semi-structured interviews that were transcribed and subjected to thematic analysis. The findings shed light on teachers' perceptions. Significant importance is placed on oral production and interaction in class; however, there is a recognised gap between the acknowledgment of the crucial role of oral production and interaction in FL and its inadequate practice in the classroom. This discrepancy arises from the demands of the university entrance exam, which prioritises other communication skills. The teaching of oral interaction usually takes place in pairs and focuses on practice of exercises required in the exam, often by means of preparatory material in form of images, quotes, videos or texts on a specific topic. Moreover, the communication in class tends to be in English, where Polish language is used exceptionally to explain the grammatical content. The interest of Polish teachers in teaching English in an international context is also observed, since the vast majority had participated in exchanges with different foreign countries, such as Erasmus + or eTwinning projects. However, in comparison to written communication, oral interaction is acknowledged to be less frequent form of dialogue during these projects as it usually takes place only during trips abroad, which unfortunately are only accessible to a few students due to limited financial funding.

Napiórkowska, M. (2023). La comunicación oral en inglés y los factores afectivos. Estudio comparativo de las percepciones del profesorado de secundaria de España y Polonia sobre sus prácticas docentes. En E. Castro León (Coord.), *Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales. Nuevas perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales*, 154 (pp. 1075-1098). Dykinson. ISBN: 978-84-1170-543-1

Oral communication in English and affective factors. Comparative study of the perceptions of secondary school teachers in Spain and Poland about their teaching practices.

The objective of this research was to get to know and compare the measures taken by teachers to guarantee oral production and interaction in English classrooms in two different contexts, Spain and Poland. The qualitative data in the study were collected through semi-structured interviews carried out with 21 secondary school English teachers, 10 from Spain and 11 from Poland. The interview protocol was based on possible factors that generate willingness to communicate (WTC), Foreign Language Enjoyment (FLE) and Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA), experienced by students in the English classroom. Additionally, questions related to the communication difficulties detected by teachers in the classroom and the solutions with which they intended to solve them were included. The data analysis revealed differences in teachers' measures to foster students' WTC. The vast majority of Polish teachers opted for activities focused on an interesting and a familiar topic for students, while the Spanish mentioned games, authentic materials or group work. To reduce students' anxiety related to oral production and interaction, the Polish teachers usually practised oral interaction in private, with no classmates present, while the Spanish teachers avoided oral presentations and promoted a relaxed work environment. Both groups also disagreed on the ways of guaranteeing students' enjoyment. The Polish teachers believed that debates in groups or pairs were the trigger of FLE, while the Spanish teachers perceived as the most enjoyable the activities related to real life, such as recording videos, in which they were allowed to act and record their performance. The conclusions align with the initial hypothesis that the teaching of oral production and interaction in English as a foreign language differs significantly in the two countries. Leveraging this understanding can lead to

improvements in language education practices, fostering a more inclusive, effective, and culturally sensitive approach to teaching and learning.

Napiórkowska, M. (2023). La enseñanza de la comunicación oral en inglés en secundaria. Las percepciones del profesorado de España y Polonia. En E. Castro León (Coord.), *Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales. Nuevas perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales*, 154 (pp. 1054-1074). Dykinson. ISBN: 978-84-1170-543-1

Teaching oral communication in English in secondary school. The perceptions of teachers in Spain and Poland.

This study aimed to compare the reasons behind varying levels of oral production and interaction in foreign language classrooms in Poland and Spain. The data were collected through semi-structured interviews with 21 English teachers, 10 from Spain and 11 from Poland, and then subjected to thematic analysis. The findings indicate that the majority of Spanish teachers in the study tended to develop their classes in both languages, Spanish and English, whereas in Poland, exclusive communication in English is ensured. This suggests a difference in language instructional approaches, with potential implications for students' language immersion and exposure. Both Spanish and Polish teachers acknowledged the importance of oral communication skills in a foreign language. However, despite this awareness, Spanish teachers appear to allocate less attention to developing and evaluating oral skills compared to other communication skills, due to external factors such as the high student-to-teacher ratio and university entrance exam requirements. Spanish teachers mentioned focusing more on reading comprehension and written expression skills, attributing this emphasis to the challenges of conducting communicative activities in large class sizes and the absence of an oral test in the university entrance exam. In Poland, the university entrance exam includes all four communication skills, including oral production and interaction, positively influencing teaching practices and priorities. In contrast, Spanish teachers expressed concern about the insufficiency of oral production and interaction EFL teaching in the Spanish education system. They believed that the education offered at the secondary school level is insufficient to develop communicatively competent users of English. Polish teachers, in contrast, seem have a more positive opinion about the efficiency of the education their

students receive, particularly in terms of oral skills development. Finally, both groups acknowledged being motivated to develop oral skills in class. The findings highlighted the need for nuanced approaches to language education in both Spain and Poland, with a particular emphasis on addressing challenges in oral production and interaction teaching in the Spanish education system. The study concluded that implementing targeted strategies and considering the perspectives of teachers can contribute to the improvement of language learning outcomes.

Napiórkowska, M. & Barrios, E. (2022). ¿Y si alumnado de secundaria diseñase un intercambio virtual? En S. A. Flores Borjabad, O. S. Ould García y A. Garcés Manzanera (Coords.) *El devenir de la lingüística y la cultura: un estudio interdisciplinar sobre lengua, literatura y traducción*, 38 (pp. 1007-1037). Dykinson. ISBN: 978-84-1377-927-0.

What if secondary school students designed a virtual exchange?

The objective of this research was to investigate the expectations related to synchronous and audiovisual telecollaboration of secondary school students. The research sample was made up of 49 Spanish students, 30 Polish students and 30 Romanian students who expressed their willingness to participate in online intercultural exchange, developed through Skype in English as a lingua franca. The data were collected by means of an online questionnaire, administered to the students in the phase prior to telecollaboration, with several polytomous and open-ended questions on a 5-point Likert scale, and then subjected to descriptive analysis. The research findings indicate that conversation topics such as hobbies, free time and daily life are the most attractive to secondary school students. Moreover, students consider that 40-45 minutes is the optimal time to hold videoconferences, which should preferably take place every two weeks. The vast majority prefers to speak in pairs and with a partner of a similar competence in English. Regarding the telecollaboration design, students expressed the opinion that tasks should be based on their proposals; however, they also believed that teachers should be responsible for facilitating them. Students also recognised the need for a pre-task with a list of vocabulary and basic expressions to facilitate their conversation. Finally, a more flexible design is advocated by the students, with open-ended questions so that they can choose the ones they want to answer during the conversation.

Napiórkowska, M. & Barrios, E. (2022). Experiencia de e-tándem y sensibilidad intercultural en alumnado de secundaria de Polonia, Rumanía y España. En N. Martínez León, I. Mosquera Gende y A.J. Moreno Guerrero (Coords.), *TIC docentes, 1* (pp.279-290) Nueva Academia, Thomson Reuters, ARANZADI. ISBN: 978-84-1124-279-0.

E-tandem experience and intercultural sensitivity of secondary school students from Poland, Romania and Spain.

Organizing an e-tandem in English between users from different countries is a commendable initiative for promoting intercultural competence in secondary education. E-tandems, or electronic tandems, involve pairs or groups of learners from different linguistic and cultural backgrounds who collaborate online to improve their language skills and cultural understanding. With this intention, an e-tandem in English between English learners from three different countries was organised. The subsequent investigation had a double objective: investigate secondary education students' perceptions related to intercultural sensitivity and analyse the impact of the e-tandem on it. A total of 62 students from public secondary schools, 22 Spanish, 26 Polish and 14 Romanians participated in the study. Data were collected only before and after the e-tandem by means of an online questionnaire with closed-ended questions on a 5-point Likert scale. The questionnaire investigated intercultural sensitivity and the components of this construct, such as interaction confidence, engagement and attentiveness, respect for cultural differences, and interaction enjoyment. Descriptive and inferential data analysis were conducted. The study found that students experience a notable increase in their intercultural sensitivity, with a statistically significant difference in the measure of this sensitivity between the moment before and after their participation in the e-tandem project. The common trend observed is a greater difference in the interaction enjoyment dimension between the moment before and after the e-tandem activity.

Napiórkowska, M. (2022). Telecolaboración y predisposición a hablar en inglés de alumnado de educación secundaria. *Human Review. International Humanities Review*, 12(4), 2-10. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3968>.

Telecollaboration and willingness to speak English among secondary school students.

The objective of this study was to explore the relationship between secondary school students' perceptions of willingness to speak English in situations outside the classroom and their participation in a telecollaboration project held in English as lingua franca. A total of 62 secondary school students from Spain, Poland and Rumania participated in the research. The data were collected through an online questionnaire, administered to the students before and after the telecollaboration. Descriptive and inferential analyses were conducted. The findings revealed that audio-visual and synchronous telecollaboration had a positive impact on the willingness to speak English outside the classroom with other users of the same language as there was a statistically significant increase between before and after the participation in the telecollaboration project.

Napiórkowska, M. (2021). Hacia la formación intercultural e inclusiva en la educación secundaria: incorporación de intercambio virtual en el currículo de idioma extranjero y la perspectiva del alumnado sobre su ansiedad y predisposición a hablar inglés. En L. Ortiz Jiménez, J.A. Torres González, J.J. Carrión Martínez, S. Fernández Larragueta, M.A. Peña Hita y E. Pérez Navío (Coords.), *Organización educativa para todas las personas* (pp. 1-6). Wolters Kluwer. ISBN: 978-84-123699-7-7.

Towards intercultural and inclusive training in secondary education: implementation of virtual exchange in the foreign language curriculum and students' perspective on their anxiety and willingness to speak English.

This study aimed to investigate the impact of telecollaboration on the anxiety and willingness to speak English among secondary school students. During three months, 23 Spanish, 26 Polish and 14 Romanian, whose participation in the project was voluntary, conversed in English in pairs and small groups through videoconferences on Skype. The data were collected through semi-structured interviews with 13 students participating in the project and subjected to thematic analysis. The study found an improvement in some students' anxiety experienced during oral expression as they perceived themselves more fluent in English, which had a positive impact on their willingness to speak English in class. However, students who usually participated in class and felt comfortable expressing themselves in English did not perceive any impact of telecollaboration on their emotions.

Napiórkowska, M. y Barrios, E. (2022). Telecolaboración sincrónica y audiovisual en educación secundaria: predisposición a comunicarse en inglés y competencia de interacción oral autopercibida. En J.L. Ortega-Martín, S. Pearse Hughes y S. Corral-Robles (Eds.), *Investigación e innovación en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 57-71). Editorial GEU. ISBN: 978-84-19646-09-5.

Synchronous and audiovisual telecollaboration in secondary education: willingness to communicate in English and self-perceived oral interaction competence.

This study aimed to assess the impact of a 6-week online tandem using English as a lingua franca on secondary school students' willingness to communicate (WTC) and self-assessment of oral interaction competence. A total of 61 students from Poland, Romania and Spain participated in the research. While there were no statistically significant differences in participants' willingness to speak in English in the classroom before and after the e-tandem activity, descriptive statistics indicate a general increase in WTC at the end of the telecollaboration. This suggests that, even though the changes might not be statistically significant, there is a positive trend in students' openness and motivation to communicate in English after participating in the e-tandem. However, there was a statistically significant improvement in participants' self-assessment of oral interaction competence after the 6-week e-tandem program. The observed improvement was not only statistically significant but also characterised by a large effect size, emphasizing the substantial impact of the program on students' perceived competence in oral interaction. Based on the promising results, the study recommended the adoption of online synchronous telecollaboration activities, such as e-tandems, in secondary education English lessons. This is seen as a means to facilitate the communicative use of the language and enhance students' oral interaction competence. The positive impact on perceived competence underscores the potential of telecollaboration as an effective pedagogical approach in language education. The study's findings have practical implications for language educators, suggesting that integrating online tandem activities into the curriculum can contribute to positive changes in students' language attitudes and skills.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CHAPTER 4. RESULTS AND DISCUSSION

The results of the research have been published in three articles and eight book chapters that are set out below, in accordance with the objectives and the research questions:

OBJECTIVE 1. TO EXAMINE THE PERCEPTIONS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN POLAND AND SPAIN ON ASPECTS RELATED TO ORAL INTERACTION IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE.

This objective was met in three publications in which seven research questions were answered. The answers to RQ 1.1. *How willing are EFL secondary school learners in Poland and Spain to communicate in two outside-class settings (FtF and digital)?*, RQ 1.2. *How do EFL secondary school learners differ in out-of-class WTC in these two national contexts?* and RQ 1.3. *How do affective factors and intercultural sensitivity predict the out-of-class WTC of EFL secondary school learners in Poland and Spain in FtF and digital settings?* can be consulted in the following publication:

- **Barrios, E. y Napiórkowska, M. (2024). Affective factors, intercultural sensitivity, and willingness to communicate orally outside class: A study with EFL secondary school learners in Poland and Spain. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688241234225>**

This study explored the WTC of EFL students in secondary schools in Poland and Spain outside the classroom, both in face-to-face and digital environments. It also aimed to identify the factors that influence WTC in both modes of communication.

The results revealed significant similarities in the WTC between both groups of students, showing positive attitudes towards oral communication both in FtF interactions and in digital environments (the means of both countries range between 3.44 and 3.68 on a scale of 1-5). These findings support the idea of a favourable attitude towards the use of the language in informal situations, which has been confirmed in previous research. Furthermore, the study suggested that cultural differences and teaching methods in both countries did not substantially influence students' WTC outside the classroom. However, it is crucial to highlight that these results are limited to secondary school students in

Poland and Spain, and may not be transferable to other populations or educational contexts. More research is needed to validate these findings in different educational settings.

Both participants from Poland and Spain preferred FtF oral communication than the digital one. This finding is consistent with previous research (Lee & Lee, 2020; Lee, Lee et al., 2022) conducted with Korean EFL learners. Several reasons could explain this preference, such as a greater sense of immediacy, greater perceived effectiveness of face-to-face communication in conveying meaning and building relationships, insufficient digital skills, or greater reliance on traditional in-person conversations. However, it is interesting to note that contrasting results have been found in other studies (Lee & Hsieh, 2019; Lee, Lee et al., 2022), with Taiwanese EFL students, where the WTC was higher in digital environments. It is relevant to highlight that, unlike in the aforementioned studies, the instrument used in this research exclusively assessed the willingness to speak in a digital context.

Additionally, the results emphasised a stronger correlation between affective factors, such as FLE, FLCA, intercultural sensitivity and FtF WTC compared to digital WTC. This suggests that levels of enjoyment, anxiety, and intercultural competence have a more significant impact on students' WTC in English outside the classroom when it comes to direct, in-person interactions. These findings align with previous research indicating that affective factors, such as motivation, willingness to take risks, and determination, are more closely related to the face-to-face WTC outside the classroom than in digital environments. Contextual differences in communication may influence the relevance of these affective factors, as face-to-face interactions involve immediate emotional responses and social cues, while digital communication may be influenced by digital competence and familiarity with online platforms. It is important to consider that these findings focus on secondary school students in Poland and Spain within the specific context of English language learning. For a broader and more generalizable understanding, more research is required that would validate and explore these results in different populations, age groups, and language learning contexts.

The key factor that predicted the participants' WTC were relative standing, FLCA, FLE and intercultural sensitivity in both FtF and digital environments. Perceived competence, in particular, stood out as a crucial indicator of WTC, underscoring the importance of how students saw themselves in terms of language skills. Confidence and

perceived competence in speaking English appeared to play a vital role in students' willingness to engage in communication, whether it took place in a physical or digital environment.

Our findings reinforced the negative impact of FLCA experienced outside the classroom. Consistent with previous research, lower levels of FLCA were associated with a greater WTC in informal settings, both in FtF and digital environments. This suggests that FLCA may act as a significant barrier to apply language skills in real-world contexts outside the educational environment. Furthermore, the dominance weight analyses indicated that FLCA had a greater influence on the WTC outside the classroom than the students' FLE, with the exception of the FtF WTC in the Spanish group.

The study also reinforced the positive relationship between FLE and WTC in both environments outside the classroom. The findings highlighted the role of FLE as a motivating factor in language learning in informal environments, which is consistent with several qualitative and quantitative investigations, whose findings confirm a strong positive correlation between the FLE and the WTC outside the classroom.

Finally, a significant finding referred to intercultural sensitivity. The dominance analyses indicated that intercultural sensitivity emerged as the most significant predictor of the WTC in both environments and national contexts. There seem to be several reasons why intercultural sensitivity had a positive impact on the WTC in foreign languages. According to previous studies, it facilitates cultural understanding, promotes adaptability, empathy and open-mindedness, thus contributing to a positive communication environment and reducing linguistic anxiety. However, it is interesting to observe the discrepancy between the findings of our study and those of Liu (2017), where opposite results were found in relation to intercultural sensitivity and the WTC in a foreign language. Liu (2017) found that the level of FLCA and length of stay in China predominantly influenced students' WTC in Chinese, with a non-significant correlation between WTC and intercultural sensitivity. The differences highlighted the complexity of this relationship and underscored the need for more research to better understand how intercultural sensitivity influences students' WTC in diverse linguistic environments.

The answers to RQ 1.4. *How willing are EFL secondary school students to communicate in the classroom in Poland and Spain?*, RQ 1.5. *How do EFL secondary school students in these two national contexts differ in their classroom WTC?* and RQ

1.6. *How do demographic, personality, socioeconomic, and emotional factors predict the WTC of EFL secondary school students in Poland and Spain?* can be consulted in the following publication:

- **Napiórkowska, M. y Barrios, E. (2024). Classroom Willingness to Communicate among EFL Secondary School Students in Poland and Spain. *Porta Linguarum*. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi42.28741>**

This publication aimed to investigate to what extent Polish and Spanish secondary school students are willing to communicate in EFL in class. Additionally, the differences in this WTC and the possible factors that predict it in both educational contexts were investigated.

The findings indicated a significant difference in the WTC in English in class between the aforementioned groups of students, with Spanish students showing a higher level of WTC than Polish students. However, this difference only achieved a small effect size of practical significance.

Regarding the factors predicting the willingness to communicate (WTC) of secondary school EFL students in Poland and Spain, all the independent variables analysed, except age, showed significant associations with WTC in class (gender, socioeconomic status [SES], extroversion, relative position, FLCA, FLE, intercultural sensitivity) in both samples. Notably, FLCA was the only variable with a negative correlation. The analyses confirmed that five factors in both countries were significant predictors of the WTC in class. In Poland, FLCA was the strongest (negative) predictor, followed by intercultural sensitivity, relative position, FLE, and extraversion. In Spain, the strongest predictor was FLE, followed by FLCA (negative predictor), intercultural sensitivity, relative position and extroversion. Age, gender and SES were not significant predictors of the WTC in either sample.

The results of our study agree with previous research in which a significant impact of FLCA and FLE on the WTC was demonstrated. Moreover, the findings emphasise a significant relationship between intercultural sensitivity and the WTC. Also, the findings regarding the positive impact of extraversion and perceived communicative competence on the WTC are consistent with the findings of previous studies. In our study, it was found that the variable of relative standing among peers in terms of oral communication, which can be interpreted as an indicator of perceived competence, was a significant predictor of

the WTC among young EFL students of the study. On the other hand, the results regarding age and gender indicated that these two factors were not predictors of the EFL students' WTC, as confirmed in previous studies. Regarding SES, although some studies found a relationship between SES and factors that may be intuitively associated with the WTC, such as speech production scores, performance in English, intrinsic motivation or self-confidence, our research found that it was not a WTC predictor.

Lastly, RQ 1.7. *What are the triggers of secondary school students' foreign language enjoyment, anxiety and willingness to communicate in class?* is answered in:

- **Napiórkowska, M. (2023). Desencadenantes de la voluntad de comunicarse, la ansiedad y el disfrute experimentados en el aula de inglés. Percepciones del alumnado de secundaria en España y Polonia. En O. Buzón-García y M. Romero García (Eds.), *Experiencias educativas de renovación pedagógica y procesos de formación del profesorado* (pp. 384-408). Dykinson.**

The findings regarding WTC agreed with several previous studies (Cao, 2011; Kang, 2005; Pawlak and Mystkowska-Wiertelak, 2015; Riasati, 2012) in that both Polish and Spanish students were more willing to communicate when they knew the correct answer, the topic of the conversation was easy and interesting and they could talk in pairs or small groups. Among the differences in the WTC in class of both groups, several key points could be observed. Firstly, learning assessment was a motivating factor for Spanish students who showed a greater WTC when they knew that their oral expression would be evaluated. Secondly, classroom location was relevant for Spanish students who were more willing to communicate when seated at the front of the classroom, which was possibly a result of large class size, where the number of students usually range between 30-35 students. Greater proximity to the teacher and the perception of more opportunities for interaction could be factors that influenced this preference. Finally, the size of English classes in Poland is smaller (around 15 students) compared to Spain. Therefore, classroom placement did not have as much impact on students' WTC as in the case of Spanish sample due to more opportunities for oral interaction in Polish classes. In summary, the findings indicated that the learning assessment, the communicative tasks' topics and the class size were influential factors in students' WTC in class, which might differ in each context.

Regarding the factors that influence students' FLE in Spain and Poland, the quantitative and qualitative findings showed the relevance of the positive image of FL teachers and of the relaxed and friendly atmosphere in class. Both groups of students valued the positive attitude and image of teachers when speaking English in class. Furthermore, positive relationships with classmates and the practice of oral interaction in groups were identified as key factors for FLE in class. These findings highlighted the importance of social dynamics within the classroom in the context of learning English. It is also worth noting that almost half of Polish students did not experience FLE in class. Students perceived speaking activities as overly structured, focused mainly on university entrance tests and correction, which limited spontaneity and fluency in communication. This observation has not been widely documented in FLE literature, although previous studies such as MacIntyre et al. (2011) relate overly structured practice to a decrease in the WTC. In conclusion, the quality of relationships with teachers and classmates, along with the structure of classroom activities seem to play a crucial role in students' FLE in class, showing significant differences in perception and experience of these dynamics between Polish and Spanish students.

Finally, quantitative data indicated that oral communication in English was a source of anxiety for both groups of students, despite being well prepared. FLCA manifested itself even when students had solid knowledge about the subject, which coincides with previous research that highlights speaking anxiety compared to other language skills. FLCA triggers were comparison with other classmates and interaction with teachers. Students felt nervous when they perceived that their classmates had a better command of English, and also when they knew that the teacher was going to ask them questions. This social and academic pressure contributed significantly to the anxiety experienced by students. Interviews with students confirmed the quantitative findings. Many students became nervous when they were assessed, fearing that their incompetence in oral skills might create a negative image among their peers. This phenomenon was consistent with previous studies showing higher levels of FLCA when speaking in front of classmates.

OBJECTIVE 2. TO EXAMINE THE ATTITUDES OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN POLAND AND SPAIN TOWARDS TEACHING ORAL INTERACTION IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN CLASS

Two research questions were addressed in this objective. The answers to RQ 2.1. *What measures do English teachers take to guarantee oral production and interaction in class?* were published in the following chapter:

- **Napiórkowska, M. (2023). La comunicación oral en inglés y los factores afectivos. Estudio comparativo de las percepciones del profesorado de secundaria de España y Polonia sobre sus prácticas docentes. En E. Castro León (Ed.), *Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales: nuevas perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 1075-1098). Dykinson.**

The findings of these studies were grouped in five categories: measures to increase students' WTC in class, measures to reduce FLCA, measures to enhance FLE, measures to solve communicative problems, and oral production and interaction activities implemented in class.

The interviews with English teachers from Poland and Spain shed light about the differences in the strategies used to foster students' WTC. In line with previous research, Polish teachers reported a preference for interactive activities focused on topics that would be interesting and easy to talk about for their students, while Spanish teachers reported to favour gamification, use of realia and group work. Although not explicitly mentioned, these strategies are frequent in rather innovative approaches, such as task-based learning or project-based learning. This diversity in pedagogical strategies that pretend to foster WTC could be attributed to the irregular and experimental application of more contemporary pedagogical approaches, which did not have a dominant presence in any of the countries; however, teachers were conscious of the deficiency of traditional teaching methods and the need for innovation. Furthermore, it was observed that communicative tasks from textbooks were frequently used to foster WTC in both Poland and Spain. The reason behind the differences seems to lie in the requirements of the university entrance examination. In Poland, oral production and interaction in English are one of the skills assessed in this exam and, therefore, textbooks are oriented towards oral production and interaction development, offering preparatory activities and aligning with

the principles of the communicative approach. On the other hand, in Spain, where oral production and interaction are not assessed in the university entrance exam, textbooks tend to include fewer activities oriented to oral practice, which, additionally, usually focus on short sentence and dialogue memorisation.

Polish and Spanish teachers also differed in the strategies that they reported using to reduce FLCA. Polish teachers mentioned that they used various measures to address student anxiety, including conducting oral production tasks in private with very shy or insecure students, as they recognised that these students might feel less pressured and judged when interacting without their classmates. Also, they claimed that their practice of oral production and interaction in class aimed to promote speaking, recognizing that anxiety might be inevitable in certain cases. Other strategies involved working in groups or pairs, the lack of assessment during communicative tasks, the creation of a relaxed atmosphere, the use of less complex dialogues and the development of classes in groups with similar level of English. In contrast, Spanish teachers mentioned focusing on ensuring a friendly atmosphere in class or avoiding oral presentations, which were acknowledged to be usually extremely stressful for students. They also claimed using anxiety-reducing strategies such as use of pre-task, avoiding direct and personal questions and encouraging more frequent practice of oral production and interaction in class. These contrasting strategies reflected different attitudes toward the practice of oral communication. In Poland, despite recognizing anxiety as an obstacle for certain students, most teachers favoured the unconditional practice of oral communication, applying different methods to reduce FLCA. In Spain, more attention was paid to creating a friendly atmosphere in class where speaking activities that might be stressful for students were avoided. This difference can be attributed to the mandatory character of oral production and interaction in the university entrance examination in Poland, which obliges Polish teachers to work on this skill despite students' speaking anxiety. In Spain, as speaking skill is not assessed in external examinations, teachers can pay more attention to other communicative skills which arouse less anxiety.

The differences between Polish and Spanish teachers in strategies applied to ensure student FLE in class reflected different perceptions on activities that generate pleasure and satisfaction among their students. Polish teachers considered that group debate or pair discussion were stimulating and enjoyable, despite being highly demanding activities that require quick thinking, verbal fluency and good listening skills. Their

perception suggest that Polish students are competent enough to engage in and enjoy these challenging activities. In contrast, Spanish teachers thought that activities related to real-life situations in which students could act or record themselves were more engaging. It should be observed that this kind of activities allow students to prepare, rehearse or even memorise the speech, which implies lower speaking confidence. The relationship between students' perception of FLE and their competence in the FL aligns with previous research, such as Dewaele et al.'s study (2018), which underlines that students who gain proficiency in a language often feel more confident and comfortable using it, leading to greater enjoyment and engagement with the language learning process. Increased proficiency opens opportunities for more meaningful interactions, understanding of cultural nuances, and successful communication.

Perceptions of communication problems in English lessons showed that both Polish and Spanish teachers identified the lack of vocabulary as a main difficulty for their students when speaking in English. Strategies to address this difficulty varied considerably and did not show a common approach, including contextualised exercises, synonymy activities, increasing exposure to English or the use of flashcards among other methods. However, differences arose in the additional difficulties that each group of teachers perceived. Spanish instructors seemed to be more likely to notice pronunciation problems among their students, which led them to implement strategies such as dramatization exercises, group corrections or the use of pre-tasks to improve pronunciation. On the other hand, Polish teachers appeared to identify more grammar mistakes and preferred to address these errors anonymously, involving all classmates in the grammatical error correction process.

Finally, according to the study teachers' self-reported data, the most frequent oral production and interaction activities in both countries were role-plays. However, Polish teachers also chose activities mainly focused on requirements of oral university entrance exam, such as audio or text commentary, short oral presentations or debates. Spanish teachers claimed to use a wider range of activities, without any dominant trend. However, these strategies seemed to be more entertaining for students, especially communicative games or videos recorded at home. The oral presentations and audio or text commentaries were also practised in class. The grouping of students during speaking activities differed as well. Spanish teachers mentioned using three main types of grouping: direct interaction with teacher, group work and pair work. In contrast, Polish teachers seemed to avoid

communication in groups and preferred to pair students during communicative tasks to reduce anxiety, gave more opportunities for expression to each student, and ensured communication about the topic of the task. This practice aligns with the research of Dzięcioł-Pędich (2015). Furthermore, communication with the teacher during communicative tasks was less frequent in Poland. This can be attributed to a greater power distance in Polish culture, which creates a certain formality between teacher and student. This distance may cause discomfort or anxiety in students during the execution of interactive tasks. These cultural factors can influence classroom dynamics and the way speaking activities are carried out.

The answer to RQ 2.2. *What are the reasons why oral interaction is neglected in the English classrooms?* was answered in the following publications:

- **Napiórkowska, M. y Barrios, E. (2022). El enfoque comunicativo en la escuela polaca. Las percepciones del profesorado de secundaria sobre la enseñanza de la expresión e interacción oral en inglés como LE. En C. Hervás-Gómez, C. Corujo Vélez, A. M. de la Calle Cabrera, L. Alcántara Rubio (Eds.), *Formación del profesorado y metodologías activas en la educación del siglo XXI* (pp. 249-267). Dykinson.**
- **Napiórkowska, M. (2023). La enseñanza de la comunicación oral en inglés en secundaria. Las percepciones del profesorado de España y Polonia. En E. Castro León (Ed.), *Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales: nuevas perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 1056-1074). Dykinson.**

These publications investigated the reasons why oral production and interaction were attended to or neglected in English classrooms in Poland and Spain. The first study was a preliminary investigation carried out in Poland, which was completed with the second study with a larger sample from both countries. The findings were grouped into three categories: the importance given by teachers to oral production and interaction in classroom, the motivation to promote them, and the efficiency of the educational system in each country.

The findings revealed a gap between theory and practice in Spanish classrooms, since, despite recognizing the importance of oral skill practice, teachers often underestimated its integration into the teaching routine. Most teachers claimed using both languages, Spanish and English, considering that students with a lower level in English could struggle with understanding what was being said in class, a belief that completely disregards comprehensible input theory (Krashen, 1985) that highlights the crucial importance of exposing students to a foreign language in classroom in order to develop their simultaneous listening and speaking skills. Additionally, they seemed to pay less attention to the development and assessment of oral communication compared to other communication skills, which was due to various reasons such as the curricular content overload in secondary education, the high student-teacher ratio and the focus of the university entrance examination on written comprehension and expression skills. On the other hand, in Polish schools more attention appears to be paid to oral production and interaction compared to other skills. A dominant use of communicative approach could be appreciated in lessons developed in English, where according to the teachers, Polish language was spoken mainly to explain grammar in less advanced groups. Also, the assessment of oral communication seemed to be decisive for student's final grade, as teachers claimed that students that were communicatively competent could get better grades than the ones who had grammar and vocabulary knowledge; however, were not able to use it in their communicative discourse.

Regarding the education system efficiency in each country, the teachers' perceptions differed significantly. In Spain, teachers expressed concerns regarding the foreign language teaching deficiency of foreign language teaching, particularly in relation to the development of oral communicative skills. The lack of oral production and interaction assessment in the university entrance examination, high student- teacher ratios, few hours of English per week and the linguistic competence disparity among students in the same classes were considered to be responsible for this situation. Teachers also recognised their contribution to this problem by selecting textbooks that underestimate the importance of oral production and interaction in favour of other linguistic skills. However, this undervaluation of oral skills reflected in the selection of materials and in the lack of assessment is a direct consequence of the university entrance examination requirements. On the other hand, Polish teachers positively evaluated their foreign language teaching practice based on the communicative approach in the classroom. Most of them perceived their practice as a guarantee of students'

communicative skills, due to a greater number of English classes per week (5-7 hours), which allows both practice focused on oral communication and preparation for the university entrance examination. However, some Polish teachers recognised that the number of English classes was a key factor in the communicative competence development and considered three hours a week to be insufficient to achieve this goal. Also, the majority highlighted the positive impact of the university entrance examination on the oral production and interaction development in class, since it obliged teachers to specifically work on these skills in accordance with the requirements of the exam. In addition, the interest of Polish teachers in teaching English in an international authentic context was evident through their participation in exchanges with foreign countries, such as Erasmus+ or eTwinning projects. However, an important limitation was observed: oral communication in the form of dialogue with foreign partners was less common and occurred mainly during trips abroad, opportunities that were unfortunately limited to very few students due to the lack of funding. This situation highlighted the paradox in which, despite the interest and commitment of Polish teachers to internationalization and the development of communication skills in English, the limited availability of financial resources restricted students' access to practical experiences abroad that promote oral communication.

Finally, both Polish and Spanish teachers claimed to be motivated to develop oral production and interaction in class, however, they faced different difficulties. Spanish teachers recognised the lack of professional development opportunities in the area, which might limit their ability to implement more effective speaking strategies in class. Polish teachers reported being offered webinars provided by publishers of textbooks used in class. Although these resources can be helpful, the lack of formal professional development opportunities could be a limitation in enhancing students' communicative skills. In both cases, improving training and providing more professional development opportunities focused on effective strategies to promote oral production and interaction in class could benefit teachers' growth and didactic effectiveness.

OBJECTIVE 3. TO DESIGN TELECOLLABORATION PROJECT BASED ON THE EXPECTATIONS OF EFL SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN POLAND AND SPAIN.

This objective was addressed by RQ 3.1. *What are students' expectations related to the telecollaboration task design?* whose findings are published in the following chapter:

- **Napiórkowska, M. y Barrios, E. (2022). ¿Y si alumnado de secundaria diseñase un intercambio virtual? En A. Garcés-Manzanera, O. Salem Ould García, S. A. Flores Borjabad (Eds.), *El devenir de la lingüística y la cultura: un estudio interdisciplinar sobre lengua, literatura y traducción* (pp. 1007-1037). Dykinson.**

The research focused on students' perspectives on telecollaboration design. The findings allowed us to design a virtual exchange project held through videoconferences between four secondary schools that began in the academic year 2021-2022 and has been run to this day. The activity of four participating secondary schools (IES Beatriz Galindo in Motril, IES Cartima in Cártama, LO nr1 in Pruszcz Gdanski, Colegiul National Bilingv George Cosbuc in Bucharest) was reflected in the Educational Innovation Project approved by the Ministry of Educational Development and Vocational Training of the Junta de Andalucía in the 2021-2022 academic year. The following year, the same telecollaboration project was implemented in 10 Spanish and 10 Polish secondary schools. This was approved and financed by the Ministry of Educational Development and Vocational Training of the Junta de Andalucía in the 2022-2023 academic year as a Curricular Materials Development Project.

The findings were essential to design effective telecollaboration adapted to the students' needs and expectations. The study revealed that topics related to hobbies, free time and daily life were crucial to establish attractive and relevant videoconferencing sessions for students. Students also expressed a preference for videoconference sessions lasting 40-45 minutes and held biweekly. Additionally, students found pairing for video conferencing based on English level and personality compatibility to be a sound approach. Age, hobbies, and interests were not considered determining for pairing. It is encouraging to see that students were open to talk with different peers in terms of these aspects. Regarding telecollaborative tasks, students reported a need to involve them in the

telecollaboration design. They considered that preparation prior to videoconferences with vocabulary exercises and basic expressions prepared by teachers would be helpful to interact with their peers. However, more flexible and open tasks that would allow them to decide what to talk about during videoconferences were claimed as an effective design for the development of virtual exchange.

Practical applications of these findings were made based on students' expectations and needs regarding telecollaboration. In our telecollaboration project (for more details visit our website: <https://sites.google.com/view/e-tandemlinguistico>), students were required to engage in regular after-school conversations, which were carried out via videoconferences on the free Skype application. The telecollaboration occurred every two weeks over the period of five months and students were responsible for choosing a day and a time slot for their conversations. The principles of both task-based language teaching (TBLT) and student-centred approach (SCA) were applied to meet students' needs to the fullest extent, develop communicative competence, focus on meaningful communication, design scaffolded tasks, and provide attention to learners' diversity and needs. Each online meeting was preceded by a pre-task in form of a short video with online exercises, which was sent to students two days before the conversation so that they had enough time to get familiar with the topic. This pre-task was prepared by the English teachers on the basis of their didactic experience and perceptions of students' needs. The task itself involved a 45-minute conversation in pairs, focused on discussing topics related to the pre-task video as well as students' experiences and cultures. In line with the benefits found in research related to giving students opportunities to choose the topics of conversation and to engage in a free chat (Appel & Gilabert, 2002; Kohn & Hoffstaedter, 2017; Lee, 2004; O'Dowd & Waire, 2009; Wang, 2007), the questions prepared by the instructors served as a starting point for the interaction. This approach allowed conversations to naturally progress to other topics, mimicking real-life conversations. In order to avoid digressing from the main topic of each meeting, students were asked to answer 5-6 questions obligatorily. They were sent to the participants 2 hours prior to the conversation to ensure their engagement in a natural and dynamic conversation without memorising possible answers. The topics of the pre-task and the while-task were suggested by the students and applied in the telecollaboration design by the instructors. Finally, as the conversations were recorded by the students, they shared them with the teachers. The instructors' roles in the telecollaboration, apart from creating the tasks,

involved monitoring task execution, viewing the conversations, and providing feedback to their students.

OBJECTIVE 4. TO INVESTIGATE THE IMPACT OF THE TELECOLLABORATION PROJECT ON EFL SECONDARY SCHOOL STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE, WTC, FLCA, AND ORAL INTERACTION SKILLS.

RQ 4.1. *How does the implementation of telecollaboration impact students' intercultural sensitivity?* that addressed this objective was answered in the following book chapter:

- **Napiórkowska, M. y Barrios, E. (2022). Experiencia de e-tándem y sensibilidad intercultural en alumnado de secundaria de Polonia, Rumanía y España. En N. Martínez León, I. Mosquera Gende, A.J. Moreno Guerrero (Eds.), *TIC Docentes* (pp. 279-290). Thomson Reuters.**

The objective of this research was to investigate the impact of telecollaboration on students' intercultural sensitivity. The findings indicated that telecollaboration had a significant impact on the intercultural sensitivity of the virtual exchange participants. Additionally, the telecollaboration experience seemed to be especially relevant and enriching for Polish students in terms of intercultural sensitivity development, since the effect size was greater than in the case of Spanish students. It was also observed that practically all the students' mean values were higher after the telecollaboration and that the four dimensions of intercultural sensitivity varied between the moment before and after telecollaboration unequally in each group of students. The emphasis on the enjoyment of the interlocutor in intercultural communication was observed among all groups, in which statistically significant differences and a high size effect were detected, possibly indicating that the experience was rewarding for all. Furthermore, the improvement in security in the interaction among Polish students and in respect for cultural differences among Spanish students shows how telecollaboration can strengthen these essential aspects for intercultural communication.

RQ 4.2. *How does the implementation of telecollaboration impact students' foreign language anxiety?* was addressed in this book chapter:

- **Napiórkowska, M. (2021). Hacia la formación intercultural e inclusiva en la educación secundaria: incorporación de intercambio virtual en el currículo de idioma extranjero y la perspectiva del alumnado sobre su ansiedad y predisposición a hablar inglés. En L. Ortiz Jiménez, J.A. Torres González, J.J. Carrión Martínez, S. Fernández Larragueta, M. Peña Hita, E. Pérez Navío (Eds.), *Organización educativa para todas las personas* (pp. 1-5). Wolters Kluwer.**

The aim of this study was to investigate the impact of telecollaboration on students' English-speaking anxiety. The preliminary findings were divided into factors that reduce anxiety in class and factors that reduce anxiety in the virtual exchange as students claimed that both learning environments could be responsible for lowering their anxiety. Probably due to the small size of the research sample, it could not be confirmed that the virtual environment of telecollaboration is responsible for lowering the stress experienced during students' oral communication. Consequently, the factors that reduce anxiety in class and during the virtual exchange were listed. In class, familiarity with peers and sharing the same native language appeared to be significant factors that reduced anxiety. Trust with the teacher was also highlighted as a key component to foster student confidence when speaking and to address potential communication difficulties. These elements reinforce the importance of a comfortable and supportive environment so that students feel more confident expressing themselves orally. On the other hand, during virtual exchanges, practice and frequency of contact seemed to be crucial to reduce anxiety. Friendly relationship between participants, interaction in pairs or small groups, relaxed atmosphere and similarity in linguistic competence contributed to creating an environment that favoured interaction and reduced stress. These findings highlighted the complexity of the factors that influence anxiety in different learning contexts. Additionally, student participants pointed out the importance of creating welcoming and supportive learning environments both in the classroom and in virtual environments, with an aim to reduce speaking anxiety. Finally, students felt that telecollaboration had the potential to reduce the fear of communicating in class, which agrees with the research in the field (El-Hariri, 2017; Jauregi & Melchor-Couto, 2017) However, transferring the factors that make communication less stressful during a virtual exchange to the classroom environment, with many classmates whose linguistic competence is usually unequal, presents challenges.

RQ 4.3. *How does the implementation of telecollaboration impact students' self-perception of oral interaction skills?* was addressed in this book chapter:

- **Napiórkowska, M. y Barrios, E. (2022). Telecolaboración sincrónica y audiovisual en educación secundaria: predisposición a comunicarse en inglés y competencia de interacción oral autopercebida. En J.L. Ortega Martín, S. Pearse Hugues, S. Corral Robles (Eds.) *Investigación e innovación en didáctica de la lengua y la literatura: Homenaje a Daniel Madrid Fernández* (pp. 57-72). GEU Editorial.**

The study revealed that the difference between the measures of self-perceived competence in oral production and interaction in English before and after participation in the telecollaboration was significant in all cases and that the effect size was large, both in the overall sample and in the one of each participating country. This finding is very encouraging, since according to MacIntyre et al.'s (1998) model of L2, the perception of linguistic competence influences the WTC, which in turn is linked to better performance in oral interaction. Furthermore, according to the findings of the intraclass correlation coefficient test, the majority of participants experienced a statistically significant improvement in self-perception of oral interaction. However, it is interesting to observe that one student noticed a decrease in his perception of oral competence. This singular result could reveal specific aspects that, for that particular student, were not as beneficial or could indicate areas for improvement in future virtual exchange activities.

RQ 4.4. *How does the implementation of telecollaboration impact students' willingness to communicate inside and outside the classroom?* was answered in three publications.

The willingness to communicate (WTC) in English in situations outside the classroom was investigated in the following article:

- **Napiórkowska, M. (2022). Telecolaboración y predisposición a hablar en inglés de alumnado de educación secundaria. *Human Review. International Humanities Review* 12(4), 1-10.**
<https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3968>

This research aimed to examine a possible relationship between high school students' self-perception of their WTC in English in situations outside the classroom and

their participation in a virtual exchange project. The research findings revealed a statistically significant increase in the WTC in English between the moment before and after the virtual exchange project. Additionally, the effect size of the difference found was large in all cases. However, the study had certain limitations, such as not having included a control group for a direct comparison or considering a possible impact of other variables. Still, teachers' impressions confirmed that oral practice in the virtual exchange environment could have contributed significantly to this increase in WTC in English. In short, the research seemed to indicate that telecollaboration was responsible for the increase in students' WTC in English in situations outside the classroom, which was possibly due to two factors: the similarities of communication in real life and the virtual interaction throughout synchronous telecollaboration and the motivation that this type of activity generated. These findings have special relevance if we consider the results of other research in this field (e.g., Lao, 2020; Lei et al., 2024; Yashima, 2002) according to which motivation is one of the most powerful predictors of the WTC, which in turn contributes to the improvement in students' competence in English.

The WTC in English in class was investigated in two book chapters:

- **Napiórkowska, M. (2021). Hacia la formación intercultural e inclusiva en la educación secundaria: incorporación de intercambio virtual en el currículo de idioma extranjero y la perspectiva del alumnado sobre su ansiedad y predisposición a hablar inglés. En L. Ortiz Jiménez, J.A. Torres González, J.J. Carrión Martínez, S. Fernández Larragueta, M. Peña Hita, E. Pérez Navío (Eds.), *Organización educativa para todas las personas* (pp. 1-5). Wolters Kluwer.**
- **Napiórkowska, M. y Barrios, E. (2022). Telecolaboración sincrónica y audiovisual en educación secundaria: predisposición a comunicarse en inglés y competencia de interacción oral autopercebida. En J.L. Ortega Martín, S. Pearse Hugues, S. Corral Robles (Eds.) *Investigación e innovación en didáctica de la lengua y la literatura: Homenaje a Daniel Madrid Fernández* (pp. 57-72). GEU Editorial.**

The WTC in class was first investigated in a preliminary qualitative study with 4 Polish and 9 Spanish secondary school students that participated in the virtual exchange. Most students reported an improvement in their confidence and fluency when interacting in English, which motivated them to speak in class. This positive impact could be attributed to their perception that practice leads to better language skills, even if mistakes are made. However, it is relevant to note that some students did not notice an improvement in their WTC in English after the telecollaboration. This group typically enjoyed participating in oral activities in class and did not feel anxious when communicating in English, which could explain why they did not perceive a noticeable change after the telecollaboration.

In the second study which investigated 26 Polish and 22 Spanish students' WTC in class, the results were obtained through the quantitative method. Overall, students from Spain tended to be more willing to communicate in English in class after participating in the virtual exchange. Although this improvement did not reach statistical significance, it is relevant to highlight that there was a positive trend in this group. However, it is interesting to note that students from Poland, on average, showed a slight decrease in their WTC English in class after the exchange. This result can be attributed to several factors. The short duration of the program, only 6 weeks, may not have been sufficient to significantly impact WTC in class. Furthermore, it is possible that the most significant impact of participation in this activity was reflected in the WTC outside the classroom, rather than within it. It is also important to consider the sample size, which in this case was also small and could affect the study's ability to detect significant differences. Lastly, other possible variables could have been responsible for the differences in the findings related to two groups of students (e.g., students' self-perception of the linguistic competence, anxiety or enjoyment experienced in class, age difference). Therefore, these findings should be validated by studies with a larger sample, longer duration and more variables. On the other hand, in terms of practical significance, the study seemed to be more encouraging since it detected a medium effect size in students from Spain. Moreover, the finding that revealed a significant decrease in Polish students' WTC in English in class after the exchange is rather striking; therefore, it would be relevant to delve deeper into the characteristics of this group and determine what aspects of the activity could have negatively influenced their WTC.

In conclusion, although the overall results from both studies indicated a positive trend in the WTC in English in class after the exchange, there were variations between participating countries. These findings highlight the need for more comprehensive studies to better understand the impact of telecollaboration on the WTC in English in different educational contexts.

BLOQUE III: CONCLUSIONES FINALES

SECTION III: FINAL CONCLUSIONS

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

CHAPTER 5. CONCLUSIONS

The findings of this thesis are summarised in the answers to the specific research questions categorised in four parts related to the research objectives:

- Perceptions of secondary school students on aspects related to oral interaction in EFL
- Perceptions of secondary school teachers towards teaching oral interaction in EFL
- Expectations of EFL secondary school students related to the telecollaboration design
- Impact of the telecollaboration on EFL secondary school students' intercultural competence, WTC, FLCA, and oral interaction.

Additionally, the study limitations and the pedagogical implications of the thesis research are discussed in this chapter.

5.1. Perceptions of secondary school students in Poland and Spain on aspects related to oral interaction in EFL

Table 2 displays the findings related to Objective 1, which investigates the perceptions of secondary school students in Poland and Spain regarding aspects of oral interaction in EFL, categorised into the corresponding research questions (RQs).

Table 2. Objective 1: findings

RQ 1.1. How willing are EFL secondary school learners in Poland and Spain to communicate in two outside-class settings (FtF and digital)?	Participants from both countries reported WTC levels above neutral in both communication environments (potential range of mean: 1-5; Polish sample FtF WTC: 3.66; Spanish sample FtF WTC: 3.68; Polish sample digital WTC: 3.44; Spanish sample digital WTC: 3.45).
--	---

<p>RQ 1.2. How do EFL secondary school learners differ in out-of-class WTC in these two national contexts?</p>	<p>No significant differences were found between the two groups. Both groups demonstrated a stronger inclination towards FtF oral communication than digital oral communication; however, the WTC levels were very similar across the two modes of communication, which suggests a consistent willingness to engage in communication regardless of the mode used.</p>
<p>RQ 1.3. How do affective factors and intercultural sensitivity predict the out-of-class WTC of EFL secondary school learners in Poland and Spain in FtF and digital settings?</p>	<p>Factors such as relative standing, FLCA, FLE, and intercultural sensitivity were found to be significant predictors of both FtF and digital oral WTC for both groups of students. FLCA was identified as a negative predictor of out-of-school WTC. The intercultural sensitivity emerged as the most significant predictor of oral WTC in both FtF and digital communication environments. This highlights the crucial role of intercultural sensitivity in influencing the WTC. The association between WTC and the affective factors was stronger in the FtF setting than in the digital setting in both samples.</p>
<p>RQ 1.4. How willing are EFL secondary school students to communicate in the classroom in Poland and Spain?</p>	<p>Both groups of students are willing to communicate in class (potential range of mean: 18-90; mean for Polish students: 63.85; mean for Spanish students: 66.36).</p>
<p>RQ 1.5. How do EFL secondary school students in these two national contexts differ in their classroom WTC?</p>	<p>A significant difference in the WTC in English in class between Polish and Spanish students was observed, with the latter group showing a higher level of WTC than the former. However, this difference only achieved a small effect size of practical significance.</p>
<p>RQ 1.6. How do demographic, personality, socioeconomic, and emotional factors predict the WTC of EFL secondary school students in Poland and Spain?</p>	<p>The factors analysed in our study were age, gender, socioeconomic status (SES), extroversion, relative position, FLCA, FLE, and intercultural sensitivity. The analyses confirmed that five factors in both countries were significant predictors of the WTC in class. In Poland, FLCA was the strongest (negative) predictor, followed by intercultural sensitivity, relative position, FLE, and extraversion. In Spain, the strongest predictor was FLE, followed by FLCA (negative predictor), intercultural sensitivity, relative position and extroversion. Age, gender and SES were not significant predictors of WTC in either sample.</p>
<p>RQ 1.7. What are the triggers of secondary school students' foreign language enjoyment,</p>	<p>The triggers of FLE reported by students from Spain and Poland were the positive relationships with teachers and classmates, along with the structure of classroom activities. Friendly image of FL teachers, relaxed atmosphere in class, and opportunities to practice</p>

<p>anxiety and willingness to communicate in class?</p>	<p>oral interaction in groups were identified as key factors for FLE in class. However, half of Polish students reported lack of FLE in class as speaking activities were perceived as overly structured, due to university entrance test structure, which limited spontaneity and fluency in communication.</p> <p>The trigger of FLCA for both groups of students was oral communication in English itself. Students felt anxious despite being well prepared for class and having solid knowledge about the subject. Other common triggers were comparison with other classmates who had a better command of English, and interaction with teachers, when students knew that the teacher was going to ask them questions. Many students also felt nervous during oral skill assessment, as they feared that their incompetence might create a negative image among their peers.</p> <p>The triggers of WTC among both groups of students were knowing the correct answer, an easy and interesting topic of conversation, and a possibility to talk in pairs or small groups. Spanish students also reported speaking assessment and being seated at the front of the classroom as motivating to speak in class.</p>
---	--

5.2. Perceptions of secondary school teachers in Poland and Spain towards teaching oral interaction in EFL

Table 3 displays the findings related to Objective 2, which investigates the perceptions of secondary school teachers in Poland and Spain regarding aspects of teaching oral interaction in EFL, categorised into the corresponding research questions.

Table 3. Objective 2: findings

<p>RQ 2.1. What measures do English teachers take to guarantee oral production and interaction in class?</p>	<p>In terms of activities used in class to foster students' oral production and interaction and grouping strategies applied by teachers, in both countries role-plays were referred as the most frequent ones; however, Polish teachers claimed to frequently choose pair work, whereas Spanish teachers used all kinds of grouping without any dominant preference. Polish teachers also recognised using activities mainly focused on requirements of the oral university entrance exam, such as audio or text commentary, short oral</p>
--	---

presentations or debates. Spanish teachers claimed to use a wider range of activities that seemed to be more entertaining for students, especially communicative games or videos recorded at home.

Distinct trends emerged based on Polish and Spanish teachers' approaches to foster students' WTC. Polish teachers showed a strong preference for interactive activities that focus on topics both interesting and easy for students to discuss. Spanish teachers favoured methods such as gamification, use of realia, and group work. In both countries teachers also claimed to use communicative tasks from textbooks. However, as oral production and interaction in English are among the skills assessed in the university entrance exam in Poland, textbooks are designed to focus on developing these skills and offer preparatory activities that align with the principles of the communicative approach. In Spain, where oral production and interaction are not assessed in the university entrance exam, textbooks tend to include fewer activities oriented towards oral practice and focus on short sentence and dialogue memorization.

The methods referred by Polish teachers to reduce FLCA were: private oral production tasks with very shy or insecure students, promoting speaking despite recognizing that anxiety might be inevitable, group and pair work to create a supportive environment for students, lack of assessment to alleviate performance pressure, relaxed atmosphere to make students feel more comfortable, simpler dialogues to build confidence gradually, and homogeneous grouping to ensure a more balanced and supportive learning environment. Among the Spanish teachers' reported strategies to reduce FLCA were: ensuring friendly classroom atmosphere in class, avoiding oral presentations and direct and personal questions made by teachers, using pre-task activities to build students' confidence, and frequent oral interaction practice in class to build familiarity and reduce anxiety over time.

The measures took by Polish and Spanish teachers to foster students' FLE in class reflected different perceptions on activities that generate pleasure and satisfaction among their students. Polish teachers considered that group debate or pair discussion were stimulating and enjoyable, despite being highly demanding activities that require quick thinking, verbal fluency and good listening skills. In contrast, Spanish teachers thought that activities

	<p>related to real-life situations in which students could act or record themselves were more engaging.</p> <p>To address main communication problem, which seemed to be the lack of vocabulary, both groups of teachers mentioned using contextualised exercises, synonymy activities, increasing exposure to English or the use of flashcards among other methods. Spanish teachers also noticed pronunciation problems among their students, which led them to implement strategies such as drama-based exercises, group corrections or the use of pre-tasks. Polish teachers claimed to identify more grammar mistakes and preferred to address these errors anonymously, involving all classmates in the grammatical error correction process.</p>
<p>RQ 2.2. What are the reasons why oral interaction is neglected in the English classrooms?</p>	<p>Despite recognizing the importance of oral skill practice, Spanish teachers recognised neglecting oral production and interaction in class due to different reasons such as: the curricular content overload in secondary education, the high student-teacher ratio, the focus of the university entrance examination on written comprehension and expression skills, insufficient hours of English per week and the linguistic competence disparity among students in the same classes. As a consequence, teachers seemed to pay less attention to the development and assessment of oral communication. They also claimed to use both Spanish and English in class to ensure comprehension for students with lower levels of English. Additionally, they acknowledged selecting textbooks that underestimate the importance of oral production and interaction in favour of other linguistic skills.</p> <p>Polish teachers seemed to believe that oral production and interaction practice was not neglected in class due to a dominant use of a communicative approach. The reasons why they considered their teaching as a guarantee of students' communicative skills were: frequent English classes per week (5-7 hours), focus on oral communication and preparation for the university entrance examination that requires teachers to specifically work on these skills, assessment of oral communication, participation in exchanges with foreign countries, lessons mainly developed in English, and classes divided in accordance with students' linguistic level.</p>

5.3. Expectations of EFL secondary school students related to the telecollaboration design

Table 4 displays the findings related to Objective 3, which investigates the perceptions of secondary school students in Poland and Spain regarding aspects of telecollaboration task design, categorised into the corresponding research question.

Table 4. Objective 3: findings

<p>RQ 3.1. What are the students' expectations related to the telecollaboration task design?</p>	<p>The findings of the study were essential in designing effective telecollaboration that aligned with the students' expectations. Key insights included:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preferred Topics: Students found topics related to hobbies, free time, and daily life crucial for establishing attractive and relevant videoconferencing sessions. These topics are relatable and engaging for them, making conversations more natural and enjoyable. - Session Duration and Frequency: Students preferred videoconference sessions lasting 40-45 minutes, held biweekly. This duration is long enough to foster meaningful interaction but not so long that it becomes exhausting. - Pairing Criteria: Students favoured pairing for video conferencing based on English level and personality compatibility. This approach ensures more balanced and effective communication, as students are likely to be more comfortable and confident when paired with peers of similar language proficiency and compatible personalities. - Openness to Diversity: It was encouraging to see that students were open to talk with different peers, regardless of age, hobbies, or interests, which can enhance their adaptability and intercultural communication skills.
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Involvement in Task Design: Students expressed a need to be involved in the telecollaboration design process (e.g. opportunities to choose and suggest topics of conversations) and advocated for flexible and open tasks during videoconferences, allowing them to decide what to talk about. This flexibility can make the sessions more engaging and tailored to their interests, fostering a more dynamic and authentic exchange. - Teachers' support in videoconference preparation: Students required vocabulary exercises and basic expressions prepared by teachers prior to videoconferences. This preparation would equip them with the necessary language tools to interact effectively with their peers.
--	---

5.4. Impact of the telecollaboration on EFL secondary school students' intercultural competence, WTC, FLCA, and oral interaction

Table 5 displays the findings related to Objective 4, which investigates the perceptions of secondary school students in Poland and Spain regarding the impact of telecollaboration on different factors related to oral interaction in EFL, categorised into the corresponding research questions.

Table 5. Objective 4: findings

<p>RQ 4.1. How does the implementation of telecollaboration impact students' intercultural sensitivity?</p>	<p>The telecollaboration had a significant impact on the intercultural sensitivity of the virtual exchange partners; however, the effect size was greater among Polish students than in the case of Spanish students. It was also observed that practically all the students' mean values were higher after the telecollaboration. Among the four dimensions of intercultural sensitivity (security in interaction, commitment to and attention to interaction, respect for cultural differences and interaction enjoyment) the enjoyment is the one in which the greatest difference is observed between the moment before and after the telecollaboration in both groups, as statistically significant differences and a high size effect were detected. Additionally, the improvement in security in the interaction among</p>
---	---

	<p>Polish students and in respect for cultural differences among Spanish students showed that telecollaboration can strengthen these essential aspects for intercultural communication.</p>
<p>RQ 4.2. How does the implementation of telecollaboration impact students' foreign language anxiety?</p>	<p>In comparison to the anxiety experienced in class, it could not be confirmed that the oral interaction during telecollaboration was less stressful for students, as only four of them felt more comfortable during the telecollaboration, four speaking in the classroom, and another four in both communicative environments. However, factors such as practice and frequency of contact seemed to be crucial to reduce anxiety. Friendly relationship between participants, interaction in pairs or small groups, relaxed atmosphere and similarity in linguistic competence contributed to creating an environment that favoured interaction and reduced stress. In conclusion, some of the students observed that the telecollaboration reduced their anxiety experienced during oral interaction; however, there were students who felt more confident in class or in both communicative settings.</p>
<p>RQ 4.3. How does the implementation of telecollaboration impact the students' self-perception of oral interaction skills?</p>	<p>The implementation of telecollaboration had a positive impact on students' self-perception of oral interaction skills as the difference between the measures of self-perceived competence in oral production and interaction in English before and after the participation in the telecollaboration was significant in all cases and the effect size was large, both in the overall sample and in the one of each participating country.</p>
<p>RQ 4.4. How does the implementation of telecollaboration impact students' willingness to communicate inside and outside the classroom?</p>	<p>The WTC in English was investigated inside and outside the classroom.</p> <p>The overall results indicated a positive impact on the WTC in English in class after the exchange; however, there were variations between participating countries. Spanish students were more willing to communicate in English in class after participating in the virtual exchange. Although this improvement did not reach statistical significance, in terms of practical significance, a medium effect size was detected in this group. Among Polish students, on average, a slight decrease in their WTC English in class after the exchange was observed.</p> <p>Regarding the impact of telecollaboration on WTC outside the classroom, a statistically significant increase in the WTC in English between the moment before and after the virtual exchange project was observed. Additionally, the effect size of the difference found was large in all cases.</p>

5.5. Study limitations

Several limitations should be acknowledged in our research:

- It is important to highlight that the results of our investigation are limited to secondary school students in Poland and Spain, and may not be transferable to other populations or educational contexts. More research is needed to validate our findings in different educational settings.
- The voluntary nature of participation in all the studies of the thesis could lead to self-selection bias. Teachers who are confident about their practice and learners with a positive perception of their classes are more likely to participate in data collection, which could potentially skew the results.
- Further research is needed to elucidate the relations among factors such as WTC and FLE or participation in telecollaboration and students' intercultural sensitivity, where it is difficult to determine whether the results are the causes or the consequences due to the cross-sectional nature of the studies conducted.
- The qualitative research sample was rather small and the telecollaboration period limited. A longitudinal study with larger samples is needed to provide a better understanding of the impact of telecollaboration among EFL secondary students.
- Students' perceptions of the impact of telecollaboration on their oral productive skills in English were explored; however, the impact of telecollaboration on actual students' spoken production and interaction was not investigated. This data would provide evidence of the effect of telecollaboration on actual students' performance.
- The quantitative and qualitative data were mostly collected from Spanish and Polish secondary school students. However, due to time constraints only qualitative data were collected from teachers. It would be beneficial to also collect quantitative data from this group to obtain additional information and to compare the quantitative perceptions of FLE teachers and students.

Despite these limitations and the need for further research into the field, our thesis contributes to the understanding of teaching and learning EFL oral expression and interaction. Furthermore, it sheds light on the development of telecollaboration in EFL within a secondary school context, an educational stage that has been under-researched.

Finally, understanding the dynamics of learning oral communication in both class and online environments can inform pedagogical practices and interventions aimed at promoting oral expression and interaction, and at enhancing language learning experiences for students.

5.6. Pedagogical implications

The pedagogical conclusions drawn from the findings are highly relevant and offer practical guidance for teachers working with EFL secondary school students.

Since the triggers of WTC among Polish and Spanish students were knowing the correct answer, an easy and interesting topic of conversation, and a possibility to talk in pairs or small groups, teachers should focus on interaction activities related to students' interests at least in the form of frequent warm-ups so that students get used to starting the class by interacting spontaneously and fluently in English on topics that are easy and interesting for them. As FLE is positively related to the WTC, teachers should pay attention to students' feelings and design teaching activities and approaches that make the learning process more enjoyable for students. Introducing playful, interactive, and culturally relevant elements can help increase FLE in the classroom. It is also necessary to enhance students' FLE by building friendly relationships among students and among students and teachers. To achieve them, instructors should get to know their students, create a strong classroom culture, pair students strategically, give students various responsibilities and use sharing activities. Additionally, as intercultural sensitivity is associated with a greater WTC, teachers could incorporate intercultural features into the curriculum. This could include the exploration of diverse cultural customs, traditions and perspectives, thus fostering a broader appreciation and greater interest in intercultural communication. Additionally, intercultural out-of-class learning opportunities, such as audiovisual synchronous telecollaboration, could be provided. This would allow students to interact in an authentic environment and learn firsthand about their telecollaborative partners' cultures. Moreover, since FLCA showed a negative correlation with WTC, teachers can implement strategies to reduce FLCA in class. These strategies may include creating a supportive environment, building self-confidence, and implementing activities that allow students to practice gradually and without pressure. Furthermore, since extraversion is positively related to the WTC, more attention should be paid in class to introverted students who do not feel the same willingness to speak in public as the extroverts and who may feel even less willing compared to their more talkative and visible

peers in class. Giving introverted students opportunities for interaction in small groups or recognizing their contribution in class in front of other classmates can help increase their willingness to speak. Finally, teachers need to prioritise strengthening students' positive perception of their communication skills. Providing constructive feedback and opportunities for progressive skill development could also be beneficial.

As the audiovisual and synchronous telecollaboration is an experience that has a highly positive impact on students' intercultural sensitivity, affective factors, self-perception of oral interaction skills and WTC, it could also be organised regularly in secondary schools to improve students' oral communication in English. Apart from participating in Erasmus or e-twinning projects, language teachers can independently seek contacts with other schools through social networks, for example, teacher groups on Facebook. It would also be advisable to create an official database of secondary schools in Europe that are willing to participate in telecollaboration projects and promote intercultural communication among their students. This would certainly help instructors teach in an intercultural environment and incorporate this practice into their daily routine. Regarding the telecollaboration design, it is essential to take into account students' expectations to foster intercultural communication and ensure an optimal experience for them. Getting to know students before starting the telecollaboration is fundamental as it would allow teachers to prepare attractive and relevant topics for videoconferencing sessions. Factors such as session duration and frequency, English level and personality compatibility, students' openness to diversity, students' need to be involved in task design, and teachers' support in videoconference preparation need to be considered before the telecollaboration implementation.

In conclusion, understanding the relationship between the aforementioned factors and WTC, as well as the impact of telecollaboration on students' skills offer teachers valuable information to design interventions and instructional practices that foster a learning environment conducive to active participation and effective communication in English as a foreign language.



BLOQUE IV: COPIA DE LOS TRABAJOS QUE FORMAN PARTE DE LA TESIS

CAPÍTULO 6. COPIA DE LAS PUBLICACIONES

6.1. Barrios, E. y Napiórkowska, M. (2024). Affective factors, intercultural sensitivity, and willingness to communicate orally outside class: A study with EFL secondary school learners in Poland and Spain. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688241234225>

This study examined out-of-school oral willingness to communicate (WTC) in two modes of communication (face-to-face [FtF] and digital) among English as a Foreign Language (EFL) secondary school students in Poland and Spain as well as the associations between affective factors and intercultural sensitivity with WTC in both settings. A total of 1480 students from 17 schools in Poland and 1128 students from 11 schools in Spain participated in this study. The study found that learners from both national contexts shared extremely similar levels of out-of-class oral WTC in the two settings. After controlling for sociodemographic factors (age, gender, socioeconomic status, and relative self-assessed spoken competence), hierarchical regression analyses revealed that Foreign Classroom Language Anxiety (FLCA), Foreign Language Enjoyment (FLE), and intercultural sensitivity were predictors of the two communicative settings in both contexts, although the relative importance of predictors differed in each case, as determined by the dominance analyses. Intercultural sensitivity, a factor that has seldom been investigated in relation to WTC, emerged as the most influential predictor for oral WTC in both communication environments within the two study samples. The study also discusses the implications for both research and foreign language pedagogy.

6.2. Napiórkowska, M. y Barrios, E. (2024). Classroom Willingness to Communicate among EFL secondary school students in Poland and Spain. *Porta Linguarum*. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi42.28741>

The objectives of this study were to analyse the classroom Willingness to Communicate (WTC) of EFL learners in secondary schools in Poland and Spain and to identify the factors that predict this type of WTC in both settings. The study found limited practical significance in the differences between the two groups' WTC, with more similarities than differences emerging in the circumstances that encouraged or inhibited communication. The study examined several potential predictors of WTC, including gender, age, socioeconomic status (SES), relative standing among peers in oral production and interaction, Foreign Language Enjoyment (FLE), Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA), and intercultural sensitivity. Of these factors, five (relative standing among peers in oral production and interaction, FLE, FLCA, extroversion and intercultural sensitivity) were found to predict classroom WTC in both settings. The study concludes by discussing some practical implications of these findings for EFL teaching at the secondary level.

6.3. Napiórkowska, M. (2023). Desencadenantes de la voluntad de comunicarse, la ansiedad y el disfrute experimentados en el aula de inglés. Percepciones del alumnado de secundaria en España y Polonia. En O. Buzón-García y M. Romero García (Eds.), *Experiencias educativas de renovación pedagógica y procesos de formación del profesorado* (pp. 384-408). Dykinson.

El objetivo de nuestro estudio consistía en conocer las situaciones de clase que generan en el alumnado de secundaria tanto la voluntad de comunicarse en inglés como el disfrute y la ansiedad experimentados durante la comunicación oral en dicha lengua. Los datos se recogieron mediante herramientas cuantitativas y cualitativas. En la investigación cuantitativa se usó un cuestionario telemático con 35 preguntas cerradas de escala Likert de 5 puntos (1-5), administrado a 2608 alumnos de institutos de educación secundaria, 1480 estudiantes polacos y 1128 estudiantes españoles, que lo cumplimentaron en horario escolar durante las clases de inglés. Para recoger los datos de índole cualitativa, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a través de videoconferencias con 22 alumnos, 11 polacos y 11 españoles. Ambas herramientas se diseñaron en las lenguas maternas del alumnado y en función de posibles factores que generan la voluntad de comunicarse y las emociones positivas y negativas, experimentadas en el aula de LE. Los hallazgos indican que tanto el alumnado polaco como el español está más predispuesto a comunicarse cuando sabe la respuesta correcta, se siente cómodo con el tema, el cual le resulta interesante y tiene la posibilidad de hablar en parejas o en pequeños grupos. La menor voluntad de comunicarse se observa en situaciones en las que nadie más está hablando en el aula. Los resultados en los que difieren bastante ambos colectivos son los referentes a la evaluación de la participación y la ubicación en el aula. Los estudiantes españoles están más predispuestos a comunicarse cuando saben que la expresión oral se puntúa y cuando están sentados en la parte delantera de la clase. Los valores de las medias de las situaciones comunicativas relacionadas con el disfrute experimentado por el alumnado en el aula no varían mucho entre el alumnado polaco y español; sin embargo, entre el alumnado español son levemente más altos. Ambos colectivos perciben a su profesorado como amable, motivador y de apoyo cuando hablan inglés en clase, lo que indudablemente contribuye a su bienestar emocional en el aula. También, la mayoría reconoce que el ambiente es distendido y amistoso, ya que se ríe mucho y forma un buen equipo con sus compañeros en las clases de inglés. Por último, la comunicación oral en inglés en sí es una fuente de ansiedad para ambos grupos de alumnos, puesto que incluso

cuando están muy preparados para decir algo en clase, se ponen nerviosos. Las situaciones en las que el alumnado experimenta más ansiedad al hablar en inglés están relacionadas con la comparación con los demás y la interacción con el profesorado, ya que muchos alumnos sienten que sus compañeros de clase hablan inglés mejor que ellos y se ponen nerviosos cuando saben que van a ser preguntados por el profesor o la profesora. El conocimiento de estos hallazgos permite fomentar situaciones que despiertan las emociones positivas en el alumnado y disminuyen las negativas, lo que, indudablemente, puede contribuir a la mejora de la práctica docente y de la interacción oral en inglés del alumnado de secundaria.

6.4. Napiórkowska, M. (2023). La comunicación oral en inglés y los factores afectivos. Estudio comparativo de las percepciones del profesorado de secundaria de España y Polonia sobre sus prácticas docentes. En E. Castro León (Ed.), *Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales: nuevas perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 1075-1098). Dykinson.

El objetivo de esta investigación consistía en conocer y comparar las medidas que toma el profesorado para garantizar la expresión e interacción oral en las aulas de inglés en dos contextos muy diferentes, España y Polonia. Los datos obtenidos de la investigación cualitativa se recogieron mediante entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo con 21 docentes de inglés de secundaria, 10 de España y 11 de Polonia. El protocolo de las entrevistas se desarrolló en las lenguas maternas de cada colectivo en horario escolar durante las horas no lectivas del profesorado. Las entrevistas se diseñaron en función de los posibles factores que generan la voluntad de comunicarse, el disfrute y la ansiedad, experimentados por el alumnado en el aula de inglés. Asimismo, se incluyeron preguntas relacionadas con los problemas comunicativos del alumnado que presencia el profesorado en el aula y las soluciones con las que pretende enfrentarlos. En el análisis de los datos cualitativos se pudo comprobar que el profesorado difería bastante en las medidas para fomentar la predisposición a comunicarse, los docentes polacos en su gran mayoría apostaban por actividades enfocadas en una temática interesante y fácil para el alumnado, mientras que los españoles por juegos, materiales auténticos o trabajo en grupo. Para bajar la ansiedad del alumnado relacionada con la expresión oral, el profesorado polaco se decantaba por la práctica de la interacción oral en privado con el alumnado y el profesorado español por prescindir de las presentaciones orales o fomentar un ambiente de trabajo más distendido. Asimismo, ambos grupos discrepaban en las maneras de garantizar el disfrute de su alumnado en el aula, el profesorado polaco creía que los debates en grupos o en parejas eran su desencadenante, mientras que el profesorado español percibía más placenteras para su estudiantado las actividades relacionadas con la vida real en las que podía actuar o grabarse. Las conclusiones corroboran la inicial hipótesis de que la enseñanza de la expresión e interacción oral de inglés como lengua extranjera varía significativamente en ambos países.

6.5. Napiórkowska, M. (2023). La enseñanza de la comunicación oral en inglés en secundaria. Las percepciones del profesorado de España y Polonia. En E. Castro León (Ed.), *Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales: nuevas perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 1056-1074). Dykinson.

En esta investigación se pretende conocer y comparar las razones por las que se atiende o se desatiende la oralidad en el aula de inglés en dos países europeos, Polonia y España, cuyos sistemas educativos y enseñanzas de lenguas extranjeras varían significativamente. Para recoger los datos se realizaron entrevistas semiestructuradas con 21 docentes de inglés, 10 españoles y 11 polacos, en las lenguas maternas de ambos colectivos. Las preguntas de las entrevistas estaban enfocadas en la importancia que le daba el profesorado a la comunicación oral en inglés en el aula, la valoración de la eficiencia del sistema educativo y la motivación de los docentes a fomentar la expresión e interacción oral en sus clases. Las entrevistas se grabaron, transcribieron y sometieron al análisis temático mediante el programa Atlas.ti. Los hallazgos indican que la gran mayoría del profesorado español tiende a desarrollar sus clases en ambos idiomas, español e inglés, mientras que el profesorado polaco procura que la comunicación sea exclusivamente en inglés. Ambos grupos de docentes perciben la relevancia de la destreza oral, ya que en su mayoría la consideran la más importante para desenvolverse en una lengua extranjera, no obstante; en las aulas españolas se presta menos atención a su desarrollo y a su evaluación en comparación con otras destrezas comunicativas. Esta discrepancia entre mucha consciencia de la importancia que tiene la comunicación oral y su escasa práctica docente en el aula se debe tanto a la ratio muy elevada en las aulas de inglés como al diseño de las pruebas de acceso a la universidad. El profesorado español reconoce prestar más atención a las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita debido a las dificultades de desarrollar actividades comunicativas en grupos de alumnos muy numerosos y la ausencia de la prueba oral en el examen de selectividad. El profesorado polaco también admite su impacto en el desarrollo de la destreza oral en clase; sin embargo, en este caso es positivo, dado que en Polonia la prueba de acceso a la universidad consta de cuatro destrezas comunicativas, incluida la expresión e interacción oral, que el alumnado debe superar. En consecuencia, los docentes españoles creen que la enseñanza ofertada a nivel de la educación secundaria y el bachillerato es insuficiente para convertir a su alumnado en usuarios comunicativamente competentes en inglés. El profesorado polaco, en cambio, en su mayoría, opina lo contrario sobre la eficiencia de la

educación que recibe su estudiantado. Por último, ambos colectivos reconocen estar motivados a desarrollar la destreza oral en clase; no obstante, los docentes españoles acusan falta de posibilidades de desarrollo profesional en este campo, mientras que los polacos suelen recibir formación ofertada por las editoriales de libros de texto que usan en el aula. Los hallazgos de la investigación ponen el foco en la insuficiencia tanto de la formación del profesorado de inglés en la didáctica de la expresión e interacción oral como de la enseñanza de inglés como primera lengua extranjera en el sistema educativo español. A nuestro parecer, los motivos por los que se desatiende la oralidad en el aula resultan evidentes y deberían ser el motor de la búsqueda de soluciones para asegurar la calidad de la enseñanza pública de LE en España.

6.6. Napiórkowska, M. y Barrios, E. (2022). El enfoque comunicativo en la escuela polaca. Las percepciones del profesorado de secundaria sobre la enseñanza de la expresión e interacción oral en inglés como LE. En C. Hervás-Gómez, C. Corujo Vélez, A. M. de la Calle Cabrera, L. Alcántara Rubio (Eds.), *Formación del profesorado y metodologías activas en la educación del siglo XXI* (pp. 249-267). Dykinson.

Es indudable el hecho de que la perspectiva del profesorado acerca de la enseñanza de una lengua extranjera y la formación que ha recibido en este campo tienen un gran impacto en su práctica docente. El presente estudio, por consiguiente, pretende dar cuenta de las percepciones, prácticas y formación del profesorado de secundaria polaco, relacionados con la enseñanza de la expresión e interacción oral en inglés como LE. Un total de doce docentes provenientes de diferentes centros de secundaria en el norte de Polonia constituyó la muestra de investigación. Los datos se obtuvieron mediante entrevistas semi-estructuradas realizadas en la lengua materna del profesorado, que a continuación se transcribieron y sometieron a un análisis temático. Según los hallazgos, el profesorado considera que a un alumno competente en la expresión oral en inglés le caracteriza la espontaneidad y la fluidez del habla, que no necesariamente se asocia con un nivel muy alto del idioma, sino con la capacidad de saber desenvolverse en cualquier situación comunicativa. Para mejorar esta destreza, se cree necesario trabajarla tanto de manera productiva como de la receptiva mediante intentos de comunicación en clase y el uso de materiales audiovisuales y telemáticos. A la pregunta acerca de la importancia que se le da a la expresión e interacción oral en clase en una escala desde 0 hasta 10, la mayoría de las respuestas proporcionadas por el profesorado oscilaban entre un 8 y un 10; no obstante, los docentes reconocían la discrepancia entre la consciencia del papel fundamental de la expresión oral en la vida del alumnado y su insuficiente práctica, debida a las exigencias de la prueba de acceso a la universidad, en la que se priorizan las demás destrezas comunicativas. La enseñanza de la expresión oral suele desarrollarse en parejas y centrarse en la práctica de los ejercicios exigidos en la selectividad, a menudo mediante el uso del material preparatorio en forma de imágenes, citas, videos o textos sobre una temática concreta. Asimismo, entre el 70 y 90 % de la clase se suele desarrollar en lengua inglesa, donde excepcionalmente se recurre a la lengua polaca para explicar los contenidos gramaticales. Se observa también el interés del profesorado polaco por la enseñanza del inglés en un contexto internacional, ya que la gran mayoría había

participado en intercambios con diferentes países extranjeros, proyectos Erasmus + o eTwinning; no obstante, se reconoce que la comunicación oral es una forma de diálogo menos frecuente y que suele desarrollarse solo durante los viajes al extranjero, desafortunadamente ofertados a muy pocos alumnos dados los escasos medios de financiación. Por último, el profesorado polaco acusa no tener posibilidades de formación relacionadas con la enseñanza de la expresión e interacción oral en inglés en sus centros escolares; no obstante, suele participar en la formación informal y telemática, ofrecida por diferentes editoriales relacionadas con la didáctica de la lengua inglesa. Estos hallazgos tienen unas implicaciones significativas para la enseñanza de inglés como una lengua extranjera.

6.7. Napiórkowska, M. y Barrios, E. (2022). ¿Y si alumnado de secundaria diseñase un intercambio virtual? En A. Garcés-Manzanera, O. Salem Ould García, S. A. Flores Borjabad (Eds.), *El devenir de la lingüística y la cultura: un estudio interdisciplinar sobre lengua, literatura y traducción* (pp. 1007-1037). Dykinson.

El propósito de esta investigación consistía en indagar sobre las expectativas relacionadas con la *telecolaboración* sincrónica y audiovisual del alumnado de secundaria. La muestra de investigación fue compuesta por 49 alumnos españoles, 30 alumnos polacos y 30 alumnos rumanos que expresaron su voluntad de participar en el intercambio intercultural en línea, desarrollado mediante videoconferencias en Skype en inglés como *lingua franca*. Los datos se recogieron mediante un cuestionario telemático, administrado al estudiantado en la fase anterior a la *telecolaboración*, con varias preguntas politómicas, abiertas y de respuesta en una escala Likert de 5 puntos (1-5), en el que se investigaron las expectativas del alumnado sobre el diseño de las tareas, la temática, la duración y la frecuencia de las sesiones. Los datos obtenidos de la investigación indican que los temas de conversación como hobbies, tiempo libre y la vida diaria son los más atractivos para el alumnado de secundaria. Asimismo, los estudiantes consideran que 40-45 minutos es el tiempo idóneo para realizar las videoconferencias que preferiblemente deberían desarrollarse cada dos semanas. La gran mayoría de los estudiantes prefiere hablar en parejas y con un compañero de un nivel similar en inglés. En lo que concierne al diseño de la *telecolaboración*, el alumnado opina que las tareas deberían basarse en sus propuestas, pero el profesorado es responsable de facilitarlas. Además, se percibe la necesidad de una pre-tarea que facilite la conversación e incluya un listado de vocabulario y expresiones básicas necesarias para el desarrollo de la charla. También, se aboga por un diseño más flexible, con preguntas abiertas, donde el alumnado pueda elegir los interrogantes que quiera responder durante sus conversaciones. De estos hallazgos se derivan implicaciones relevantes para la implementación de la *telecolaboración* entre el alumnado de secundaria, cuya perspectiva permite diseñar el intercambio en función de sus necesidades educativas, lo que, indudablemente, fomentará el disfrute experimentado en el aprendizaje de inglés y facilitará a los docentes la organización de los intercambios telemáticos que pretenden fomentar la interculturalidad y la interacción oral del alumnado.

6.8. Napiórkowska, M. y Barrios, E. (2022). Experiencia de e-tándem y sensibilidad intercultural en alumnado de secundaria de Polonia, Rumanía y España. En N. Martínez León, I. Mosquera Gende, A.J. Moreno Guerrero (Eds.), *Tic Docentes* (pp. 279-290). Thomson Reuters.

Saber comunicarse en un ambiente cada vez más multicultural es una necesidad imperante del siglo XXI. Uno de los desafíos de la Educación Secundaria consiste en crear espacios de aprendizaje en los que el alumnado pueda desarrollar la competencia intercultural mediante el uso de la lengua extranjera y la interacción real con personas de diferentes culturas. Con esta intención, a lo largo de cuatro meses se organizó un e-tándem desarrollado en la lengua inglesa entre usuarios de tres países y esta experiencia fue sujeta a una investigación con un doble objetivo, ya que consistió en conocer las percepciones del alumnado de Educación Secundaria relacionadas con la sensibilidad intercultural y analizar el impacto del e-tándem en ella. Un total de 62 alumnos de centros públicos de Educación Secundaria, 22 españoles, 26 polacos y 14 rumanos constituyeron la muestra de la investigación. Para la recogida de los datos en la fase anterior y posterior al e-tándem se ha usado un cuestionario online con preguntas cerradas de escala Likert de 5 puntos (1-5). En el cuestionario se indagó la sensibilidad intercultural y los constituyentes de este constructo, tales como la confianza en la capacidad de interacción, el compromiso y la atención, el respeto por las diferencias culturales y el disfrute con la interacción del alumnado. Los datos de cada uno de los grupos según país de procedencia se analizaron tanto descriptivamente como de manera inferencial. La finalidad de este proceder fue obtener los valores conseguidos por el alumnado en el cuestionario global de sensibilidad intercultural y en cada una de las dimensiones que lo constituyen, y, además, comparar los valores obtenidos antes y después de la experiencia de e-tándem. De los datos resultantes del análisis se desprenden diferencias llamativas entre las medidas tomadas antes y después de la actividad de e-tándem, que pueden interpretarse como la consecuencia de haber participado en ella. Asimismo, en los resultados se observa que las dimensiones constituyentes del constructo de sensibilidad intercultural no se ven impactadas de la misma manera por la experiencia de e-tándem. Además, en esta ponencia se discuten las diferencias que se perciben en los resultados obtenidos por los grupos participantes. De estos resultados se derivan implicaciones relevantes para el desarrollo de la competencia intercultural en la clase de inglés como lengua extranjera.

6.9. Napiórkowska, M. (2021). Hacia la formación intercultural e inclusiva en la educación secundaria: incorporación de intercambio virtual en el currículo de idioma extranjero y la perspectiva del alumnado sobre su ansiedad y predisposición a hablar inglés. En L. Ortiz Jiménez, J.A. Torres González, J.J. Carrión Martínez, S. Fernández Larragueta, M. Peña Hita, E. Pérez Navío (Eds.), *Organización educativa para todas las personas* (pp. 1-5). Wolters Kluwer.

La práctica de idiomas extranjeros en un entorno real y significativo a nivel de secundaria suele darse en los viajes escolares al extranjero organizados con relativamente poca frecuencia. Asimismo, dado su elevado coste, los alumnos que puedan entrar en contacto con otras culturas pertenecen a una minoría. Por este motivo, en el I.E.S. Beatriz Galindo de Motril y el I.E.S. Cartima de Cártama se incorporó el intercambio virtual en los currículos de inglés, apostando por una educación internacional y lo más inclusiva posible. A lo largo de tres meses 23 alumnos españoles, 26 alumnos polacos y 14 alumnos rumanos, cuya participación en el proyecto fue voluntaria, conversaron en inglés en parejas y pequeños grupos mediante videoconferencias desarrolladas en Skype. Esta investigación pretende dar cuenta del impacto de la telecolaboración en la ansiedad y la predisposición a hablar inglés del alumnado de secundaria. Para ello, los datos se recogieron mediante entrevistas semiestructuradas con 13 alumnos participantes en el proyecto. Los hallazgos indican la mejora en los factores afectivos de la expresión oral y el aumento de la fluidez del habla que repercute favorablemente en mayor predisposición a hablar inglés en el aula.

6.10. Napiórkowska, M. y Barrios, E. (2022). Telecolaboración sincrónica y audiovisual en educación secundaria: predisposición a comunicarse en inglés y competencia de interacción oral autopercebida. En J.L. Ortega Martín, S. Pearse Hugues, S. Corral Robles (Eds.) *Investigación e innovación en didáctica de la lengua y la literatura: Homenaje a Daniel Madrid Fernández* (pp. 57-72). GEU Editorial.

El estudio pretendía obtener información sobre cambios en la predisposición a hablar en inglés dentro del aula y en la autoevaluación de la competencia en interacción oral de estudiantes de inglés de secundaria después de haber participado en una actividad de tándem en línea (e-tándem) de 6 semanas de duración usando inglés como *lingua franca*. Un total de 61 estudiantes de secundaria de Polonia, Rumanía y España participaron en la investigación. De los resultados se desprende que, aunque no se advierten diferencias estadísticamente significativas en la predisposición a hablar en inglés en el aula de los participantes entre antes y después de participar en la actividad de e-tándem, los resultados de la estadística descriptiva demuestran que, en general, se produce un incremento en la disposición a hablar en inglés al acabar esta actividad. Por otra parte, se advierte una mejora estadísticamente significativa en la competencia en interacción oral percibida por los participantes, con un tamaño del efecto grande. A la vista de los prometedores resultados, el estudio concluye con la recomendación de que se extienda la realización de actividades de *telecolaboración* sincrónica en línea en la asignatura de inglés de educación secundaria para favorecer el uso comunicativo de la lengua y mejorar la competencia de interacción oral entre el alumnado.

6.11. Napiórkowska, M. (2022). Telecolaboración y predisposición a hablar en inglés de alumnado de educación secundaria. *Human Review. International Humanities Review* 12(4), 1-10. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3968>

La disposición a hablar una lengua extranjera se considera un constructo determinante en la adquisición del idioma que estamos aprendiendo. Cuanto más alto este factor actitudinal, más frecuente es el uso del idioma. En este sentido, esta investigación, pretendió examinar una posible relación entre la autopercepción de la disposición del alumnado de secundaria a hablar inglés en situaciones fuera del aula y la experiencia de e-tándem, desarrollado en inglés como *lingua franca* fuera del horario escolar. Dadas las similitudes entre la *telecolaboración* audiovisual y sincrónica y la comunicación real en una LE, se invitó al alumnado de secundaria procedente de tres países a participar en un e-tándem llevado a cabo a través de Skype a lo largo de cuatro meses con frecuencia bisemanal. Las sesiones de e-tándem fueron precedidas por pretareas (*pre-task*) que pretendían introducir al alumnado a una temática diferente de cada conversación. Asimismo, con el fin de facilitar el diálogo entre adolescentes desconocidos, el profesorado proporcionaba un listado de preguntas a debatir (*while-task*) durante los encuentros en línea. Todas las charlas fueron grabadas, compartidas con el profesorado de cada país y evaluadas a posteriori. Los objetivos de nuestro estudio planteaban tanto indagar en las percepciones del alumnado de Educación Secundaria relacionadas con su disposición a hablar inglés fuera del aula, como en analizar el cambio en esta disposición entre antes y después de participar en una actividad de e-tándem. La muestra de la investigación, constituida por alumnado de centros públicos de Educación Secundaria, la conformaron 22 estudiantes españoles, 26 polacos y 14 rumanos. Los datos se recogieron mediante un cuestionario en línea, administrado al alumnado en la fase anterior y posterior al proyecto de e-tándem, con 11 preguntas cerradas de escala Likert de 5 puntos (1-5). En la encuesta se investigó la disposición a hablar inglés fuera del aula, tanto en el ambiente telemático, como en la comunicación cara a cara con otros usuarios de inglés. El análisis inferencial reveló que existen diferencias estadísticamente significativas entre el momento anterior y posterior a la actividad de e-tándem en la disposición a hablar inglés en situaciones fuera de clase en la muestra global y en el estudiantado español y polaco. Los hallazgos parecen corroborar la hipótesis de que la participación en un e-tándem en formato audiovisual y sincrónico puede tener un impacto positivo en la disposición a hablar inglés fuera del aula con otros usuarios del mismo idioma. La

implicación más directa de estos hallazgos es que los intercambios telemáticos en línea pueden contribuir a la mejora de la interacción oral en inglés del alumnado de secundaria. Queda pendiente para futuras investigaciones un estudio empírico con una muestra de investigación más numerosa que analice la relación entre la autopercepción de la disposición a hablar inglés y el uso real del idioma tanto dentro como fuera del aula entre los estudiantes de secundaria, cuya perspectiva escasea en la literatura sobre la *telecolaboración*.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmadi-Azad, S., Asadollahfam, H., y Zoghi, M. (2020). Effects of teacher's personality traits on EFL learners' foreign language enjoyment. *System*, 95. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102369>
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. *Modern Language Journal* 78(2), 155-67. <http://dx.doi.org/10.2307/329005>
- Alemi, M., Tajeddin, Z., y Mesbah, Z. (2013). Willingness to communicate in L2 English: Impact of learner variables. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 4(1), 42-61.
- Amiryousefi, M. (2018). Willingness to communicate, interest, motives to communicate with the instructor, and L2 speaking: a focus on the role of age and gender. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(3), 221-234. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1170838>
- Anderson, R. W. (2022). Garfield, SLA gold medalist: Examining the investments of an exceptional US language learner/hyperpolyglot. *Foreign Language Annals*, 55(4), 1043-1062. <https://doi.org/10.1111/flan.12652>
- Arnold, J. (2011). Attention to affect in language learning. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22, 11-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532410.pdf>
- 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>
- Baker, S. C. y MacIntyre, P. D. (2003). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50(2), 311-334. http://faculty.cbu.ca/pmacintyre/research_pages/journals/gender_L2com2000.pdf
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. En H. W. Seliger y M. H. Long (Eds.), *Classroom-oriented research in second language* (pp. 67-102). Newbury House.

- Belz, J. A. (2003). From the Special Issue Editor. *Language Learning & Technology* 7(2), 2-5. <https://www.lltjournal.org/item/10125-25193/>
- Bonet Pueyo, A. (2018). Making a difference: Reflecting on a telecollaborative project aimed at social change. En M. Dooly y R. O'Dowd (Eds.), *In this together: Teachers' experiences with transnational, telecollaborative language learning projects* (pp. 123–144). Peter Lang.
- Botes, E., Dewaele, J.-M. y Greiff, S. (2021). The development and validation of the short form of the Foreign Language Enjoyment Scale. *The Modern Language Journal*, 1-41. <https://doi.org/10.1111/modl.12741>
- Bruun, S. (2018). Global goals: A virtual project with students from Sweden and Tanzania. En M. Dooly & R. O'Dowd (Eds.), *In this together: Teachers' experiences with transnational, telecollaborative language learning projects* (pp. 199-215). Peter Lang.
- Bueno Alastuey, M. y Luque Agulló, G. (2012). Competencias en lengua extranjera exigibles en la Prueba de Acceso a la Universidad: una propuesta para la evaluación de los aspectos orales. *Revista de Educación*, 357, 81-104. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:606b8da6-f565-4667-9e21-347fa9d05f5c/re35704-pdf.pdf>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Canals, L. (2020). The effects of virtual exchanges on oral skills and motivation. *Language Learning & Technology*, 24(3), 103-119. <http://hdl.handle.net/10125/44742>
- Canga Alonso, A. (2011). Learning diaries to foster learner autonomy in mixed-ability groups. *Tejuelo*, 11, 47-63.
- Cao, Y. (2011). Investigating situational willingness to communicate within second language classrooms from an ecological perspective. *System*, 39(4), 468-479. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.10.016>.
- Cao, Y. (2013). Exploring dynamism in willingness to communicate: A longitudinal case study. *Australian Review of Applied Linguistics*, 36(2), 160-176.

<https://doi.org/10.1075/ara1.36.2.03cao>.

- Cetinkaya, Y. B. (2005). *Turkish college students' willingness to communicate in English as a foreign language*. [Tesis doctoral inédita]. Ohio State University. https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=osu1133287531&disposition
- Chen, X., Vallerand, R. J. y Padilla, A. M. (2021). On the role of passion in second language learning and flourishing. *Journal of Happiness Studies*, 22, 2761-2779.
- Chen, G. M. y Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353-383. <https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935>
- Chen, G. M. y Starosta, W. J. (1998). *Foundations of intercultural communication*. Allyn and Bacon.
- Chen, G. M. y Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication*, 3(1), 3-14.
- Chen, X., Vallerand, R. J., & Padilla, A. M. (2021). On the role of passion in second language learning and flourishing. *Journal of Happiness Studies*, 22, 2761-2779.
- Cheng, Y.S., Horwitz, E.K. y Schallert, D.L. (1999). Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components. *Language Learning* 49(3), 417-446. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00095>
- Cheng, L. y Xu, J. (2022). Chinese English as a foreign language learners' individual differences and their willingness to communicate. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.883664>
- Chou, M.H. (2022). Investigating the mediating role of foreign language anxiety in students' task goal orientations, perceived communication competence, English ability, and willingness to communicate in EMI classrooms. *English Teaching and Learning*, 46(3), 235-254. <https://doi.org/10.1007/s42321-022-00116-7>
- Chun, D. M. (2015). Language and culture learning in higher education via telecollaboration. *Pedagogies: An International Journal*, 10(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.999775>

- Çiftçi, Y. E. y 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>
- Clavel-Arroitia, B. (2019). Analysis of telecollaborative exchanges among secondary education students: Communication strategies and negotiation of meaning. *Porta Linguarum*, 31, 97-116. <https://hdl.handle.net/10481/58511>
- Council of Europe (2020). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Comisión Europea (2012). Eurobarómetro especial 386. *Europeans and Their Languages*. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/1049>
- Comisión Europea (2017). Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2017. *Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/986128>
- Comisión Europea (2019). *Monitor de la Educación y la Formación 2019. España*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea (2023). *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe – 2021/2022. Eurydice Facts and Figures*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://eurydice.org.pl/aktualnosci/zarobki-nauczycieli-i-dyktorow-szkol-w-europie-20212022-fisze-krajowe>
- Cunningham, J. D. y 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>
- Deardorff, D. K. (2012). Framework: Intercultural competence model. En K. Berardo y D. K. Deardorff (Eds.), *Building cultural competence: Innovative activities and models* (pp. 45-52). Stylus.
- Denies, K., Yashima, T. y Janssen, R. (2015). Classroom versus societal willingness to communicate: Investigating French as a second language in Flanders. *The Modern Language Journal*, 99(4), 718-739. <https://doi.org/10.1111/modl.12276>
- Dewaele, J. M. (2019). The effect of classroom emotions, attitudes toward English, and

teacher behavior on willingness to communicate among English foreign language learners. *Journal of Language and Social Psychology*, 38(4), 523-535.

<https://doi.org/10.1177/0261927X19864996>

Dewaele, J. M. y Dewaele, L. (2017). The dynamic interactions in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18. A pseudo-longitudinal investigation. *Journal of the European Second Language Association*, 1(1), 12-22. <https://doi.org/10.22599/jesla.6>

Dewaele, J. M. y Dewaele, L. (2018). Learner-internal and learner-external predictors of willingness to communicate in the FL classroom. *Journal of the European Second Language Association*, 2, 24-37. <https://doi.org/10.22599/jesla.37>

Dewaele, J. M. y MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 237-274. <https://doi.org/10.14746/ssl.2014.4.2.5>

Dewaele, J. M. y MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of FL learning? En P. D. MacIntyre, T. Gregersen y S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 215-236). Multilingual Matters.

Dewaele, J. M. y Pavelescu, L. M. (2021). The relationship between incommensurable emotions and willingness to communicate in English as a foreign language: A multiple case study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(1), 66-80. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1675667>

Di Gennaro, C. M. y Villarroel Ojeda, Y. E. (2019) Chile-U.S.A.: A Case study of telecollaboration. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 2(2), 166-179. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2019.2.2.25>

Donovan, L. A. y MacIntyre, P. D. (2004). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension, and self-perceived competence. *Communication Research Reports*, 21(4), 420-427. <https://doi.org/10.1080/08824090409360006>

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.

Dooly, M. y O'Dowd, R. (2018). Telecollaboration in the foreign language classroom: A review of its origins and its application to language teaching practices. En M. Dooly y R. O'Dowd (Eds.), *In this together: Teachers' experiences with transnational, telecollaborative language learning projects* (pp. 11–34). Peter Lang.

Dooly, M. y Vinagre, M. (2021). Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. *Language Teaching* (2021), 1-15.

<https://doi.org/10.1017/S0261444821000069>

Dörnyei, Z. y Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4(3), 275-300.

<https://doi.org/10.1177/13621688000400305>.

Dugartsyrenova, V. A y Sardegna, V. G. (2018). Raising Intercultural Awareness through voice-based telecollaboration: perceptions, uses and recommendations. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13 (3), 205-220.

<https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1533017>

Dziennik Ustaw 2017 poz.703. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół. Internetowy System Aktów Prawnych.

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000703>

Dziennik Ustaw 2018 poz. 467. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r.w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. Internetowy System Aktów Prawnych.

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180000467>

Dziennik Ustaw 2019 poz.639. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół. Internetowy System Aktów Prawnych.

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000639>

Dziennik Ustaw 2023 poz.984. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 12 kwietnia 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy - Karta Nauczyciela. Internetowy System Aktów Prawnych.

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20230000984>

Elahi Shirvan, M., Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D. y Taherian. T. (2019). A meta-analysis of L2 Willingness to Communicate and its three high-evidence correlates. *Journal of Psycholinguistic Research*. <https://www.doi.org/10.1007/s10936-019-09656-9>

Elahi Shirvan, M., Taherian, T. y Yazdanmehr, E. (2021). Foreign language enjoyment: a longitudinal confirmatory factor analysis–curve of factors model. *Journal of Multilingual and Multicultural Communication*, 1-19.

<https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1874392>

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. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1138578>

El-Hariri, Y. (2017). E-tandem Language Learning and Foreign Language Anxiety among Colombian learners of German. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 22-36. <https://doi.org/10.14483/calj.v19n1.10219>

Eurydice (2023). Krótka informacja o Polskim systemie edukacji.

<https://eurydice.org.pl/system-edukacji-w-polsce/krotka-informacja-o-polskim-systemie-edukacji>

Fan, F., Runting, C. y Tariq, E. (2020). An investigation of the relationship between global perspective and willingness to communicate in English in a Chinese university context. *Journal of Language and Education*, 6(1), 39-54.

<https://doi.org/10.17323/jle.2020.10175>

Fatima, I., Ismail, S. A. M. M., Pathan, Z. H. y Memon, U. (2020). The power of openness to experience, extraversion, L2 self-confidence, classroom environment in predicting L2 willingness to communicate. *International Journal of Instruction*, 13(3), 909-924. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13360a>

Flowers, S., Kelsen, B. y Cvitkovic, B. (2019). Learner autonomy versus guided reflection: How different methodologies affect intercultural development in online

intercultural exchange. *ReCALL*, 31(2019), 221-237.

<https://doi.org/10.1017/S0958344019000016>

Fondo, M. y Jacobetty, P. (2020). Exploring affective barriers in virtual exchange: the telecollaborative foreign language anxiety scale. *Journal of Virtual Exchange*, 3(SI), 37-61. <https://doi.org/10.21827/jve.3.36083>

Freiermuth, M. R. y Ito, M. F. (2020). Seeking the source: The effect of personality and previous experiences on university students' L2 willingness to communicate. *Learning and Motivation*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101640>

Furstenberg, G., Levet, S., English, K. y Maillet, K. (2001) Giving a virtual voice to the silent language of culture: The Cultura project. *Language Learning and Technology* 5(1), 55-102. <https://www.lltjournal.org/item/2342>

Godwin-Jones, R. (2019). Telecollaboration as an approach to developing intercultural communication competence. *Language Learning and Technology*, 23(3), 8-28. <http://hdl.handle.net/10125/44691>

Gregersen, T. (2003) To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36, 25-32.

Gregersen, T. y MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on individual differences: From premise to practice*. Multilingual Matters.

Halupka-Resetar, S., Knezevic, L. y Topalov, J. (2018). Revisiting willingness to communicate in English as a foreign language: The Serbian perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(10), 912-924. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1454456>

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>

Ingelsson, J. y Linder, A. (2018). Intercultural meetings in a Swedish – Kiwi e-mail exchange: Lessons learnt. En M. Dooly & R. O'Dowd (Eds.), *In this together: Teachers' experiences with transnational, telecollaborative language learning projects* (pp. 183–197). Peter Lang.

- Jauregi, K. y Bañados, E. (2008). Virtual interaction through video-web communication: A step towards enriching and internationalizing language learning programs. *ReCALL*, 20(2), 183-207.
<https://doi.org/10.1017/S0958344008000529>
- Jauregi, K. y Melchor-Couto, S. (2017). Motivational factors in telecollaborative exchanges among teenagers. *CALL in a Climate of Change: Adapting to Turbulent Global Conditions-Short Papers from EUROCALL 2017*, 157-162.
<https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.eurocall2017.706>
- Jin, L. y Erben, T. (2007). Intercultural Learning via Instant Messenger Interaction. *CALICO Journal*, 24(2), 291-312. <https://doi.org/10.1558/cj.v24i2.291-312>
- Jin, S. y Lee, H. (2022). Willingness to communicate and its high-evidence factors: A meta-analytic structural equation modeling approach. *Journal of Language and Social Psychology*, 41(6), 716-745. <https://doi.org/10.1177/0261927X221092098>
- Joe, H. K., Hiver, P. y Al-Hoorie, A. H. (2017). Classroom social climate, self-determined motivation, willingness to communicate, and achievement: A study of structural relationships in instructed second language settings. *Learning and Individual Differences*, 53, 133-144. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.005>
- Kang, S. J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33(2), 277-292.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2004.10.004>
- Khajavy, G. H., Ghonsooly, B., HosseiniFatemi, A. y Choi, C. W. (2014). Willingness to communicate in English: A microsystem model in the Iranian EFL classroom context. *TESOL Quarterly*, 50(1), 154-180. <https://doi.org/10.1002/tesq.204>.
- Khany, R. y Nejad, A. M. (2017). L2 Willingness to Communicate, Openness to Experience, Extraversion, and L2 Unwillingness to Communicate: The Iranian EFL Context. *RELC Journal*, 48(2), 241-255.
<https://doi.org/10.1177/0033688216645416>
- Knell, E. y Chi, Y. (2012). The roles of motivation, affective attitudes, and willingness to communicate among Chinese students in early English immersion programs. *International Education*, 41(2), 66-87.

- Kohn, K. y Hoffstaedter, P. (2017). Learner agency and non-native speaker identity in pedagogical lingua franca conversations: insights from intercultural telecollaboration in foreign language education. *Computer Assisted Language Learning*, 30(5), 351-367. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1304966>
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and complications*. Longman.
- Kurek, M. (2015). Designing tasks for complex virtual learning environments. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 8(2), 13-32. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.633>
- Kurek, M. y Müller-Hartmann, A. (2017). Task design for telecollaborative exchanges: In search of new criteria. *System*, 64, 7-20. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.004>
- Kusumaningputri, R. y Widodo, H. P. (2018). Promoting Indonesian university students' critical intercultural awareness in tertiary EAL classrooms: The use of digital photograph-mediated intercultural tasks. *System*, 72, 49-61. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.10.003>
- Lai, C. y Li, G. (2011). Technology and task-based language teaching: A critical review. *CALICO Journal*, 28(2), 498-521. <https://doi.org/10.11139/cj.28.2.498-521>
- Lao, T. L. (2020). The Relationship between ESL Learners' Motivation, Willingness to Communicate, Perceived Competence, and Frequency of L2 Use. *Studies in Applied Linguistics & TESOL*, 20(2), 36-56.
- Lee, G. (2009). Speaking up: Six Korean students' oral participation in class discussions in US graduate seminars. *English for Specific Purposes*, 28(3), 142-156. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2009.01.007>.
- Lee, L. (2011). Blogging: Promoting learner autonomy and intercultural competence through study abroad. *Language Learning and Technology*, 15(3), 87-109. <http://dx.doi.org/10125/44264>
- Lee, J. S. y Drajeti, N. A. (2019). Affective variables and informal digital learning of English: Keys to willingness to communicate in a second language. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(5), 168-182. <https://doi.org/10.14742/ajet.5177>

- Lee, J. S. y Hsieh, J. C. (2019). Affective variables and willingness to communicate of EFL learners in in-class, out-of-class, and digital contexts. *System*, 82, 63-73. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.03.002>
- Lee, J. S. y Lee, K. (2020). Affective factors, virtual intercultural experiences, and L2 willingness to communicate in in-class, out-of-class, and digital settings. *Language Teaching Research*, 24(6), 813-833. <https://doi.org/10.1177/1362168819831408>
- Lee, J. S. y Lu, Y. (2023). L2 motivational self-system and willingness to communicate in the classroom and extramural digital contexts. *Computer Assisted Language Learning*, 36(1-2), 126-148. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1901746>
- Lee, J. S. y Sylvén, L. K. (2021). The role of Informal Digital Learning of English in Korean and Swedish EFL learners' communication behaviour. *British Journal of Educational Technology*, 52(3), 1279-1296.
- Lee, J. S. y Taylor, T. (2022). Positive psychology constructs and Extramural English as predictors of primary school students' willingness to communicate. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2079650>
- Lee, J. S., Yeung, N. M. y Osburn, M. B. (2022). Foreign Language Enjoyment as a mediator between Informal Digital Learning of English and willingness to communicate: A sample of Hong Kong EFL secondary students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2112587>
- Lei, F., Chen, X. y Fan, X. (2024). Linking motivation and willingness to communicate in online L3 learning context: The influence of emotions and perceived positive language interaction. *International Journal of Applied Linguistics*, 34(2), 762-780. <https://doi.org/10.1111/ijal.12524>
- 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. <https://doi.org/10.1080/19313152.2019.1570772>
- Li, C., Dewaele, J.-M. y Jiang, G. (2019). The complex relationship between classroom

emotions and EFL achievement in China. *Applied Linguistics Review*, 0(0), 1-26.
<https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0043>

Li, C., Jiang, G. y Dewaele, J. M. (2018). Understanding Chinese high school students' Foreign Language Enjoyment: Validation of the Chinese version of the Foreign Language Enjoyment scale. *System*, 76, 183-196.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2018.06.004>

Liu, M. (2017). Adult Chinese as a second language learners' willingness to communicate in Chinese: Effects of cultural, affective, and linguistic variables. *Psychological Reports*, 120(3), 423-442.
<https://doi.org/10.1177/0033294117692808>

Liu, N. F. y Littlewood, W. (1997). Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse? *System*, 25(3), 371-384.
[https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(97\)00029-8](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(97)00029-8).

Lloyd, E. (2012) Language Learners' "Willingness to Communicate" through Livemocha.com. *Alsic*, 15(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.2437>

MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. En D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language teaching: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24-45). McGraw-Hill.

MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. *Individual Differences and Instructed Language Learning*, 2, 45-68.
<https://doi.org/10.1075/lllt.2.05mac>

MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564-576.

MacIntyre, P. D. (2020). Expanding the theoretical base for the dynamics of willingness to communicate. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 111-131. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.6>

MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R. y Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion

students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(3), 369–388.

<https://doi.org/10.1017/S0272263101003035>

MacIntyre, P., Baker, S., Clément, R. y Donovan, L. (2003). Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs. *Canadian Modern Language Review*, 59(4), 589-608.

MacIntyre, P. D., Burns, C. y Jessome, A. (2011). Ambivalence about communicating in a second language: A qualitative study of French immersion students' willingness to communicate. *Modern Language Journal*, 95, 81-96.

MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R. y Noels, K. A. (1998). Conceptualising willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.

MacIntyre, P. D. y Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 153-172.

<https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.2>

Mahmoodi, N., Ghafoori, N. y Amini, D. (2013). Exploring the relationship between international posture and willingness to communicate in Iranian EFL context. *Life Science Journal*, 10, 466-471.

Mulyono, H. y Saskia, R. (2020). Dataset on the effects of self-confidence, motivation and anxiety on Indonesian students' willingness to communicate in face-to-face and digital settings. *Data in Brief*, 31, 105774, 1-5.

<https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.105774>

Mulyono, H. y Saskia, R. (2021). Affective variables contributing to Indonesian EFL students' willingness to communicate within face-to-face and digital environments. *Cogent Education*. 8(1), 1911282.

<https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1911282>

Munezane, Y. (2015). Enhancing Willingness to Communicate: Relative Effects of Visualization and Goal Setting. *The Modern Language Journal*, 99(1), 175-

191. <https://doi.org/10.1111/modl.12193>

- Mystkowska-Wiertelak, A. (2016). Dynamics of classroom WTC: Results of a semester study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(4), 651-676.
<https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.4.5>.
- Normann, A. (2021). Secondary school students' perceptions of language-learning experiences from participation in short Erasmus+ mobilities with non-native speakers of English. *Language Learning Journal*, 49(6), 753-764.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1726993>
- O'Dowd, R. (2003). Understanding the "other side": Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language Learning and Technology*, 7(2), 118-144.
- 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. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- O'Dowd, R. y Dooly, M. (2020). Intercultural communicative competence through telecollaboration and virtual exchange. En J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 361-375). Routledge.
- O'Dowd, R. y Waire, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), 173-188.
<https://doi.org/10.1080/09588220902778369>
- Okumura, S. (2020). Design and implementation of a telecollaboration project for primary school students to trigger intercultural understanding. *Intercultural Education*, 31(4), 377-389. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1752546>
- Pawlak, M. y Mystkowska-Wiertelak, A. (2015). Investigating the dynamic nature of L2 willingness to communicate. *System*, 50, 1-9.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2015.02.001>.
- Pavelescu, L. M. (2023). Emotion, motivation and willingness to communicate in the language learning experience: A comparative case study of two adult ESOL learners. *Language Teaching Research*, 00(0), 1-24.
https://doi.org/10.1177/13621688221146884_journals.sagepub.com/home/ltr

- Pavelescu, L. M. y Petrić, B. (2018). Love and enjoyment in context: Four case studies of adolescent EFL learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 73-101. <https://doi.org/10.14746/ssljt.2018.8.1.4>
- Peng, J. E. y Woodrow, L. (2010). Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context. *Language Learning*, 60(4), 834-876. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00576.x>.
- Pomino, J. y Gil-Salom, D. (2016). Integrating e-tandem in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228, 668-673. <https://doi:10.1016/j.sbspro.2016.07.102>
- Quinto, E. J. M., Ofalia, B. C., Bae, J. y Salonga, L. S. B. (2019). (Un)willingness to communicate in English among Korean study abroad students in the Philippines. *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication*, 35(4), 17-31. <https://doi.org/10.17576/JKMJC-2019-3504-02>
- Rahimi, M. y Fathi, J. (2022). Employing e-tandem language learning method to enhance speaking skills and willingness to communicate: the case of EFL learners. *Computer Assisted Language Learning*, 1-37. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2064512>
- Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. BOE. No. 62. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-4132>
- Real Decreto 243/2022 de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. BOE. No. 82. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521>
- Resnik, P. y Schallmoser, C. (2019). Enjoyment as a key to success? Links between e-tandem language learning and tertiary students' foreign language enjoyment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(3), 541-564. <https://doi.org/10.14746/ssljt.2019.9.3.6>
- Riasati, M. J. (2012). EFL learners' perception of factors influencing willingness to speak English in language classrooms: A qualitative study. *World Applied Sciences Journal*, 17(10), 1287-1297.

- Saito, Y. y Samimy K.K. (1996). Foreign Language Anxiety and Language Performance: A Study of Learner Anxiety in Beginning, Intermediate, and Advanced-Level College Students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29 (2), 239-249. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb02330.x>
- Sak, M. (2020). The role of ideal L2 self in predicting L2 willingness to communicate inside and outside the classroom. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 189-203. <https://doi.org/10.32601/ejal.775798>
- Sampson, R. J. y Yoshida, R. (2020). L2 feelings through interaction in a Japanese-English online chat exchange. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1710514>
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sercu, L. (2002). Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: Some Implications for Course Development. *Language Culture and Curriculum* 15(1), 61-74, <https://doi.org/10.1080/07908310208666633>
- Sotillo, S. (2013). Corrective Feedback via Instant Messenger Learning Activities in NS-NNS and NNS-NNS Dyads. *CALICO Journal*, 22(3), 467-496. <https://doi.org/10.1558/cj.v22i3>
- Soyooof, A. (2022). Iranian EFL students' perception of willingness to communicate in an extramural digital context. *Interactive Learning Environments*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.2024579>
- Taillefer, L. y Muñoz-Luna, R. (2014). Developing Oral Skills Through Skype: A Language Project Analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 260-264. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.045>
- Tarp, G. (2020). Intercultural encounters and their influence on willingness to communicate in a second language other than English. *Language and Intercultural Communication*, 20(3), 270-283. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1741602>

- Tavakoli, E. y Davoudi, M. (2017). Willingness to communicate orally: The case of Iranian EFL learners. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46, 1509-1527.
- Thorne, S. L. (2006). Pedagogical and Praxiological Lessons from Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education Research. En J. A. Belz y S. L. Thorne (Eds.), *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education* (pp. 2-30). Heinle & Heinle.
- Tian, J. y Wang, Y. (2010). Taking language learning outside the classroom: Learners' perspectives of eTandem learning via Skype. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4(3), 181-197. <https://doi.org/10.1080/17501229.2010.513443>
- Ushioda, E. (2000). Tandem language learning via e-mail: From motivation to autonomy. *ReCALL*, 12(2), 121-128. <https://doi.org/10.1017/S0958344000000124>
- Wang, Y. y Tian, J. (2013). Negotiation of Meaning in Multimodal Tandem Learning via Desktop Videoconferencing. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 3(2), 41-55. <https://doi.org/10.4018/ijcallt.2013040103>
- Ware, P. y Kessler, G. (2016). Telecollaboration in the secondary language classroom: Case study of adolescent interaction and pedagogical integration. *Computer Assisted Language Learning*, 29(3), 427-450. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.961481>
- Wei, H., Gao, K. y Wang, W. (2019). Understanding the relationship between grit and foreign language performance among middle school students: The roles of foreign language enjoyment and classroom environment. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01508>
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328. <https://doi.org/10.1177/0033688206071315>
- Wu, J. F. (2015). Examining Chen and Starosta's model of intercultural sensitivity in the Taiwanese cultural context. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 7(6), 1-8. <https://doi.org/10.5815/ijmeecs.2015.06.01>
- Wu, C.-P. y Lin, H.-J. (2014). Anxiety about speaking a foreign language as a mediator of the relation between motivation and willingness to communicate. *Perceptual and Motor Skills*, 119(3), 785-798.

- Vinagre, M. (2016). Promoting intercultural competence in culture and language studies: Outcomes of an international collaborative project. En E. Martín-Monje, I. Elorza y B. García Riaza (Eds.), *Technological advances in specialized linguistic domains: Practical applications and mobility* (pp. 23-35). Routledge.
- Xiao, Y. y Qiu, X. (2022). A study of the relationship between students' global perspective and willingness to communicate in English at an English medium instruction university in China. *Frontiers in Psychology, 13*:873766.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873766>
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal, 86*, 54-66. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>
- Yashima, T. (2009). International Posture and the Ideal L2 Self in the Japanese EFL Context. En D. Zoltán y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 144-163). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781847691293-008>
- Yashima, T. y Zenuk-Nishide, L. (2008). The impact of learning contexts on proficiency, attitudes, and L2 communication: Creating an imagined international community. *System, 36*, 566-585.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L. y Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning, 54*(1), 119-152.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does the anxiety research suggest? *The Modern Language Journal, 75*, 426-39.
- Zhong, Q. M. (2013). Understanding Chinese learners' willingness to communicate in a New Zealand ESL classroom: A multiple case study drawing on the theory of planned behaviour. *System, 41*(3), 740-751.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2013.08.001>.
- Zhou, A. (2023). Investigating the impact of online language exchanges on second language speaking and willingness to communicate of Chinese EFL learners: a mixed methods study. *Frontiers in Psychology, 14*, 1-11.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1177922>

Zhou, L., Xi, Y. y Lochtman, K. (2023). The relationship between second language competence and willingness to communicate: the moderating effect of foreign language anxiety. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 44(2), 129-143. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1801697>



ANEXOS

Anexo A

Appendix A

Autorización a participar en el proyecto del tutor legal

Parental consent to participate in the telecollaboration

PROYECTO *E-TÁNDEM LINGÜÍSTICO EN AMBIENTE INTERCULTURAL*

Los objetivos principales del proyecto son el fomento de la interacción y comprensión oral en inglés y el desarrollo de la competencia intercultural.

FORMATO DEL PROYECTO:

El alumnado realizará videoconferencias en línea mediante Skype con sus compañeros extranjeros cada dos/tres semanas en las fechas establecidas para el desarrollo del proyecto (las fechas se proporcionarán antes de comenzar el proyecto). Cada conversación tendrá una duración mínima de 40-45 minutos y se desarrollará en función de las tareas preparadas por el profesorado.

OBLIGACIONES DEL ALUMNADO:

- Cumplimentar los cuestionarios antes del proyecto, facilitados en Google Classroom, cuyo objetivo es facilitar el emparejamiento del alumnado.
- Prepararse para la conversación mediante el visionado de un video y la realización de una pre-tarea (pre-task), proporcionados por el profesorado en Google Classroom, previamente a cada conversación.
- Leer y entender las preguntas, enviadas por el profesorado en Google Classroom, previamente a cada encuentro con el fin de facilitar la conversación.
- Grabar la conversación en Skype (tanto la imagen como la voz) y compartir el video en Skype con la profesora de inglés, justo después de la conversación.
- En caso de no poder realizar la videollamada la semana asignada, DEBIDO A UN MOTIVO JUSTIFICADO, el alumno/ la alumna está obligado/a a informar cuanto antes

a su profesora de inglés y a su/s compañero/s polacos sobre esta incidencia y fijar una fecha alternativa, lo más cercana posible, para realizar la videoconferencia otro día. Si la charla no se desarrolla por culpa del compañero/ de los compañeros, el alumno/ la alumna tiene la obligación de informar a su profesora sobre este problema.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO:

- En caso de cumplir con todas las obligaciones anteriormente mencionadas, al finalizar el proyecto al alumno/ a la alumna se le subirá la nota final 1 punto.
- Si el alumno/ la alumna no cumple con todas las obligaciones mencionadas, se le bajará la nota final 0,75 punto.
- NO se baja la nota al alumnado por cometer errores lingüísticos durante las conversaciones.
- En caso de firmar el acuerdo y abandonar el proyecto a lo largo de su duración se bajará la nota final 0,75 punto.

DIVULGACIÓN DEL PROYECTO:

- Se compartirán las capturas de pantalla del alumnado participante en el proyecto en las páginas web de las escuelas involucradas en el proyecto con el fin de promocionar su colaboración internacional.
- Mi consentimiento implica el acuerdo con el uso de los datos, obtenidos de las charlas y los cuestionarios cumplimentados por mi hijo/a, en congresos o publicaciones de carácter científico relacionados con la educación, como parte de un trabajo de investigación llevado a cabo en la Universidad de Málaga. Entiendo que para garantizar la absoluta confidencialidad y proteger la identidad de mi hijo/a NO se va a usar su nombre en ninguna de las publicaciones.

He entendido mis obligaciones, la evaluación y la divulgación del proyecto y me comprometo a cumplir con las reglas anteriormente mencionadas.

(Fecha y firma del alumno/ de la alumna)

He entendido las obligaciones de mi hijo/hija, la evaluación y la divulgación del proyecto y doy mi consentimiento para que participe en él.

(Fecha y firma del tutor legal)

PROYECTO E-TANDEM JĘZYKOWY W ŚRODOWISKU INTERKULTUROWYM

Projekt ma na celu przede wszystkim stworzenie uczniom możliwości wymiany myśli, poglądów, opinii, dzięki czemu mogą:

- wszechstronnie rozwijać umiejętność mówienia w języku angielskim, w tym przede wszystkim wyrażania swoich opinii, argumentowania, negocjowania, opowiadania zdarzeń, opisu swoich upodobań i wyrażania wielu innych funkcji językowych
- poznawać kulturę kraju swojej partnerki/ swojego partnera
- poznawać inne sposoby myślenia i postrzegania świata kształtując tolerancję wobec innych by lepiej rozumieć otaczający nas świat
- zawierać znajomości i przyjaźnie

FORMUŁA PROJEKTU:

Uczniowie spotykają się ze swoim partnerami online co dwa/trzy tygodnie, w określony wcześniej dzień i o określonej godzinie, (terminarz spotkań zostanie ustalony i podany przed rozpoczęciem projektu) i przeprowadzają minimum 30-45-minutową rozmowę w oparciu o przygotowane dla nich materiały. Rozmowa odbywa się przy użyciu komunikatora Skype.

OBOWIĄZKI UCZESTNIKA:

- uczniowie mają obowiązek przygotowania się do rozmowy poprzez wcześniejsze obejrzenie materiału filmowego i wykonanie przesłanego im zestawu ćwiczeń, tzw. „pre-task”

- przed rozmową uczniowie mają obowiązek zapoznać się z zestawem pytań, które mają na celu ułatwić prowadzenie rozmowy, poprzez nakierowanie na różne aspekty tematyki danego spotkania
- uczniowie nagrywają spotkanie w czasie rzeczywistym (zarówno dźwięk jak i obraz), a po jego zakończeniu od razu przesyłają materiał swoim nauczycielom
- jeżeli istnieje uzasadniony powód, dla którego uczeń nie może przeprowadzić rozmowy w wyznaczonym wcześniej terminie obowiązkiem uczestnika jest jak najszybciej poinformować o tym fakcie nauczyciela prowadzącego projekt oraz partnera i ustalić, jak najszybszy, termin alternatywny. Jeżeli spotkanie nie może się odbyć wskutek kłopotów lub z winy partnera również należy poinformować o tym nauczyciela

SPOSÓB PRYZNAWANIA PUNKTÓW ZA UDZIAŁ W PROJEKCIE:

- za realizację każdego ze spotkań z partnerem uczniowie otrzymują dodatkowe punkty z języka angielskiego. Jeżeli spotkanie odbywa się bez żadnych przeszkód, a uczeń wykazuje się przygotowaniem i pełnym zaangażowaniem w rozmowę, otrzymuje 5/0 punktów za spotkanie, wliczanych do łącznej sumy punktów z języka angielskiego w danym semestrze.
- w przypadku jakichś uchybień, dotyczących w/w aspektów, czyli, na przykład, gdy rozmowa nie odbędzie się, z winy ucznia, zgodnie z harmonogramem, lub uczeń będzie nieprzygotowany do rozmowy, liczba punktów może być zmniejszona nawet do zera.
- jeśli termin spotkania zostanie przełożony z winy ucznia i nie dołoży on wszelkich starań do jak najszybszej organizacji nowego terminu, zmuszając nauczycieli do jakichś nadzwyczajnych działań w tej kwestii, otrzyma za takie pojedyncze spotkanie 0/3 punkty ujemne.
- nie odejmuje się punktów za błędy językowe.
- w przypadku gdy uczeń wycofa się z projektu w którymkolwiek momencie po potwierdzeniu podpisem swojego uczestnictwa uzyskuje 0/10 punktów ujemnych z języka angielskiego i traci uzyskane wcześniej punkty dodatkowe

Niniejsza zgoda zezwala również na wykorzystanie zawartości materiału z konwersacji mojego dziecka w formie pisemnej w międzynarodowych publikacjach o charakterze

naukowym i w kongresach zw. z edukacją i szkolnictwem, jako część badań realizowanych na Uniwersytecie w Maladze. W celu ochrony danych osobowych, imiona i nazwiska uczniów nie zostaną wykorzystane w żadnej z publikacji naukowych, gwarantując całkowitą anonimowość uczestników.

Wyrażam również zgodę na wykorzystanie wizerunku mojego dziecka na stronach internetowych szkół uczestniczących w projekcie, w celach promocji ich międzynarodowej współpracy.

Potwierdzam, że znane mi są cele, formuła i forma oceniania projektu i zobowiązuję się do przestrzegania zasad:

(Data i podpis ucznia)

Potwierdzam, że znane mi są cele, formuła i forma oceniania projektu i wyrażam zgodę na udział w nim mojego dziecka :

(Data i podpis rodzica)

Anexo B

Appendix B

Cuestionario telemático administrado al alumnado en la fase previa a la telecolaboración

Online questionnaire administered to students before the telecollaboration

E-TÁNDEM LINGÜÍSTICO: ESPAÑA- POLONIA-RUMANÍA

Este cuestionario es la segunda parte que precede al proyecto E-TÁNDEM LINGÜÍSTICO, desarrollado entre el I.E.S. La Latina (España), el IES Cartima (España), el ZSO nr 1 (Polonia) y el Colegiul Național Bilingv "George Coșbuc" (Rumanía). Su objetivo consiste en conocer la autopercepción del nivel de inglés hablado, el tipo de personalidad del alumnado y otras cuestiones relacionadas con la interacción oral en inglés.

El proyecto de e-tándem lingüístico que tendrá lugar entre los meses de noviembre y marzo pretende poner en contacto diferentes culturas vía telemática con el fin de aumentar la interacción oral en inglés, desarrollar la competencia intercultural y aumentar el aprendizaje autónomo del alumnado en España, Polonia y Rumanía.

Tanto los datos del cuestionario como de la entrevista se van a usar en publicaciones de carácter académico como resultados de una investigación realizada por la Universidad de Málaga. Se garantiza la absoluta confidencialidad de tus respuestas que no tendrán ningún efecto en tus resultados académicos. Además, para proteger tu identidad, no se va a usar tu nombre en ninguna de las publicaciones. La única finalidad de este estudio es contribuir a la mejora de la enseñanza de idiomas.

Muchas gracias por tu participación!!!

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. He sido informado/a de los detalles de este cuestionario y doy mi consentimiento para participar como voluntario/a. *

Selecciona todos los que correspondan.

Sí

2. Nombre y apellido: *

3. Género: *

Marca solo un óvalo.

- Mujer
- Hombre
- Prefiero no decirlo
- Otro

4. Edad: *

Marca solo un óvalo.

- 12 años
- 13 años
- 14 años
- 15 años
- 16 años
- 17 años
- 18 años

5. Curso escolar: *

Marca solo un óvalo.

- 1º ESO
- 2º ESO
- 3º ESO
- 4º ESO
- 1º BACHILLERATO
- 2º BACHILLERATO

6. Centro escolar: *

Marca solo un óvalo.

- IES Beatriz Galindo
 IES Cartima

7. ¿Qué ha estudiado tu tutor/a legal 1 (madre, abuela, tía...)? (Si tienes dos padres * varones o dos madres, indica lo que ha estudiado uno de ellos/as.)

Marca solo un óvalo.

- No ha estudiado
 Primaria/ EGB
 ESO
 Bachillerato/ COU/ CF Grado Medio/ FP I
 CF Grado Superior/ FP II/ Maestría Industrial
 Diplomatura/ Grado/ Ingeniería Técnica/ Arquitectura Técnica
 Licenciatura/ Máster/ Ingeniería Superior/ Arquitectura Superior
 Doctorado

8. ¿Qué ha estudiado tu tutor/a legal 2 (padre, abuelo, tío...)? (Si tienes dos padres * varones o dos madres, indica lo que ha estudiado el otro/a.)

Marca solo un óvalo.

- No ha estudiado
 Primaria/ EGB
 ESO
 Bachillerato/ COU/ CF Grado Medio/ FP I
 CF Grado Superior/ FP II/ Maestría Industrial
 Diplomatura/ Grado/ Ingeniería Técnica/ Arquitectura Técnica
 Licenciatura/ Máster/ Ingeniería Superior/ Arquitectura Superior
 Doctorado
 Tengo solo un/a tutor/a legal

9. ¿Usa tu padre y/o tu madre el inglés en el trabajo? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No lo sé

10. ¿Cuántos libros hay aproximadamente en tu casa, sin incluir las revistas, los periódicos ni los libros de texto? *

Marca solo un óvalo.

- de 0 a 25 libros
 de 26 a 50 libros
 de 51 a 100 libros
 de 101 a 150 libros
 Más de 150 libros

1. DISEÑO DE E-TÁNDEM

11. ¿Cuándo NO PODRÍAS tener la sesión del tándem? Elige la HORA y el DÍA de la *
semana cuando tienes, por ejemplo, clases particulares, alguna obligación
importante, etc.(varias respuestas posibles).

Selecciona todos los que correspondan.

- lunes 17-18
- lunes 18-19
- lunes 19-20
- martes 17-18
- martes 18-19
- martes 19-20
- miércoles 17-18
- miércoles 18-19
- miércoles 19-20
- jueves 17-18
- jueves 18-19
- jueves 19-20
- viernes 17-18
- viernes 18-19
- viernes 19-20

12. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre (hobby, cine, hacer deporte, etc.)? *

13. ¿Sobre qué temas te gustaría hablar con tu compañero/a de tándem? (varias respuestas posibles) *

Selecciona todos los que correspondan.

- tiempo libre/hobby
- nuestras culturas y tradiciones
- temas de actualidad
- nuestra vida diaria
- temas más íntimos (amistades, familia etc.)
- temas controvertidos (religión, derechos humanos: aborto, eutanasia, LGBT, racismo, etc.)

14. ¿Hay otros temas sobre los que te gustaría hablar?

15. ¿Cuánto tiempo crees que sería el óptimo para hablar con tu compañero/a de tándem? *

Marca solo un óvalo.

- 30-35 minutos
- 40-45 minutos
- 50-60 minutos
- más

16. ¿Cuántas veces al mes te gustaría hablar con tu compañero/a de tándem? *

Marca solo un óvalo.

- 1 vez al mes
- 2 veces al mes
- más de 2 veces al mes
- menos de 1 vez al mes

17. Te gustaría que tu compañero/a de tándem tuviese: *

Marca solo un óvalo.

- un nivel de inglés muy similar al tuyo
- un nivel un poco más bajo
- un nivel un poco más alto

18. ¿Qué crees que es LO MÁS importante para tener una conversación óptima con tu compañero/a en este tipo de intercambio? *

Marca solo un óvalo.

- la misma/similar edad
- un nivel similar de inglés
- una personalidad similar
- el mismo/ similar hobby
- otro

19. Si has elegido "otro" en la pregunta anterior, explica tu punto de vista:

20. ¿Qué crees que es LO MENOS importante para tener una conversación óptima * con tu compañero/a en este tipo de intercambio?

Marca solo un óvalo.

- la misma/similar edad
- un nivel similar de inglés
- una personalidad similar
- el mismo/ similar hobby
- otro

21. Si has elegido "otro" en la pregunta anterior, explica tu punto de vista:

22. ¿Te gustaría más hablar en pareja o en grupo de 3-4 personas? *

Marca solo un óvalo.

- En pareja (solo yo y otra persona)
- En grupo de 3-4 personas
- Me da igual

Evalúa los siguientes enunciados en una escala desde 1 (Muy en desacuerdo) hasta 5 (Muy de acuerdo) relacionados con el diseño de e-tándem, en el que vas a participar:

23. Las tareas de e-tándem deberían ser proporcionadas por el profesorado. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

24. Las tareas de e-tándem deberían basarse en las propuestas del alumnado (p.ej. temas de las tareas, preguntas propuestas para la conversación, etc.). *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

25. Las preguntas que vamos a responder durante las conversaciones de e-tándem deberían ser cortas y concisas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

26. Preferiblemente, las preguntas que vamos a responder durante las conversaciones de e-tándem deberían ser más abiertas, con varias subpreguntas que me ayuden a responder. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

27. El alumnado debería poder elegir cuáles de las preguntas preparadas para las conversaciones de e-tándem quieren responder. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

28. Me gustaría hablar con mi compañero/a de lo que decidamos nosotros, sin tareas ni preguntas preparadas por el profesorado para el e-tándem. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

29. Debería haber una pre-tarea que me introduzca y facilite hablar sobre el tema de conversación con mi compañero/a. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

30. La pre-tarea debería incluir un LISTADO de vocabulario/expresiones básicas que posiblemente me hará falta durante la conversación con mi compañero/a. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

31. La pre-tarea debería incluir EJERCICIOS con vocabulario/expresiones básicas que posiblemente me harán falta durante la conversación con mi compañero/a. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

32. ¿Tienes alguna sugerencia relacionada con el diseño del e-tándem?

33. ¿Cómo te describirías en unas cuantas palabras (p.ej. persona sociable/
casera/ ruidosa/ abierta/ ordenada/ tímida/ habladora/ silenciosa/ alegre/
fiestera/ poco habladora/ tranquila/ reflexiva/ de muchos/pocos amigos, etc.)? *

34. ¿Con qué tipo de persona te gustaría hablar más? *

Marca solo un óvalo.

- Introversa
- Extroversa
- Me da igual

35. ¿Te gustaría hablar más con un chico o una chica? *

Marca solo un óvalo.

- Con un chico
- Con una chica
- Me da igual

2. Evalúa los siguientes enunciados en una escala desde 0 (No sé hacerlo en absoluto) hasta 10 (Sé hacerlo muy bien), PENSANDO EN TU COMPETENCIA ORAL EN INGLÉS:

36. 2.1. Puedo comunicarme con bastante seguridad sobre temas familiares habituales y no habituales relacionados con mis intereses. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

37. 2.2. Puedo intercambiar, verificar y confirmar información, lidiar con situaciones menos rutinarias y explicar por qué algo es un problema. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

38. 2.3. Puedo expresar pensamientos sobre temas más abstractos y culturales como películas, libros, música, etc. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

39. 2.4. Puedo participar sin preparación previa en conversaciones sobre temas familiares, expresar opiniones personales e intercambiar información sobre temas familiares relacionados con la vida cotidiana o de interés personal (por ejemplo, familia, aficiones, viajes y actualidad). *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

40. 2.5. Puedo seguir un discurso claramente articulado dirigido a mí en una conversación cotidiana, aunque a veces tengo que pedir que se repitan algunas palabras o frases. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

41. 2.6. Puedo mantener conversaciones relativamente largas sobre temas de interés común, siempre que el interlocutor intente entender lo que digo. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

42. 2.7. Puedo expresar mis creencias, opiniones, acuerdos y desacuerdos de manera educada. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

43. 2.8. Puedo resumir y dar mi opinión sobre una historia corta, artículo, charla, etc. y responder a preguntas sobre detalles de la misma o el mismo. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

44. 2.9. Puedo dar consejos sobre asuntos sencillos, basándome en mi propia experiencia. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

45. 2.10. Puedo participar en intercambios online en tiempo real con más de un participante, reconociendo las intenciones comunicativas de cada interlocutor, aunque puede que no entienda los detalles o las implicaciones sin una explicación adicional. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

46. 2.11. Puedo intervenir en una discusión sobre un tema familiar, utilizando una expresión adecuada para hacer uso de la palabra. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

47. 2.12. Puedo iniciar, mantener y cerrar una conversación sencilla cara a cara sobre temas que me son familiares o de interés personal. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

48. 2.13. Puedo resumir lo abordado en una discusión y así ayudar a enfocar la charla. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

49. 2.14. Puedo pedirle a alguien que aclare o elabore lo que acaba de decir. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

3. Evalúa los siguientes enunciados en una escala desde 1 (Muy en desacuerdo) hasta 5 (Muy de acuerdo):

50. 3.1. Me siento seguro/a al interactuar con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

51. 3.2. Siempre sé qué decir cuando interactúo con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

52. 3.3. Puedo ser tan sociable como quiero cuando interactúo con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

53. 3.4. Estoy bastante seguro/a de mí mismo/a al interactuar con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

54. 3.5. Soy muy observador/a cuando interactúo con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

55. 3.6. Disfruto interactuando con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

56. 3.7. Disfruto con las diferencias que puedan existir entre la persona culturalmente distinta con la que interactúo y mí mismo/a. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

57. 3.8. Respeto los valores de personas de diferentes culturas (siempre que esos valores respeten los derechos humanos). *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

58. 3.9. Respeto la forma en que se comportan las personas de diferentes culturas (siempre que respeten los derechos humanos). *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

59. 3.10. Soy una persona de mente abierta a personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

60. 3.11. A menudo me siento inútil cuando interactúo con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

61. 3.12. A menudo me desanimo cuando estoy con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

62. 3.13. Me enfado fácilmente cuando interactúo con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

63. 3.14. Añade algún comentario sobre tu experiencia/opinión acerca de la interacción oral con personas de otra cultura (PREGUNTA NO OBLIGATORIA).

4. Evalúa lo dispuesto/a que estás a conversar EN INGLÉS en la siguiente escala desde 1 (Lo evito) hasta 5 (Estoy totalmente dispuesto/a):

64. 4.1. Cuando me he preparado la clase. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

65. 4.2. Cuando sé la respuesta correcta. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

66. 4.3. Cuando puedo aportar al tema que se está tratando. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

67. 4.4. Cuando mis puntos de vista difieren de los de mis compañeros. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

68. 4.5. Cuando nadie más está hablando. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

69. 4.6. Cuando estoy sentado/a en la parte delantera de la clase. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

70. 4.7. Cuando mis puntos de vista difieren de los de mi profesora o profesor. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

71. 4.8. Cuando la clase está implicada en una discusión o un debate abiertos. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

72. 4.9. Cuando el tema es interesante. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

73. 4.10. Cuando mi participación va a ser evaluada. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

74. 4.11. Cuando la clase está implicada en un debate intenso. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

75. 4.12. Cuando tengo que conversar en un grupo pequeño. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

76. 4.13. Cuando la profesora o el profesor hace una pregunta a la clase. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

77. 4.14. Cuando estoy sentado/a en la parte trasera de la clase. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

78. 4.15. Cuando se me puntúa la participación. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

79. 4.16. Cuando me siento cómodo/a con el tema. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

80. 4.17. Cuando tengo que conversar en parejas. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

81. 4.18. Cuando me gustaría hacerle una pregunta a la profesora o al profesor. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

82. 4.19. Cuando hablo en inglés CON UNA PERSONA EXTRANJERA sobre un tema de mi interés a través de un programa de videoconferencia como Google Meet o Skype. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

83. 4.20. Cuando hablo en inglés CON VARIAS PERSONAS EXTRANJERAS sobre un tema de mi interés a través de un programa de videoconferencia como Google Meet o Skype. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

84. 4.21. Cuando juego a videojuegos multijugador en línea en inglés (por ejemplo, League of Legends) de mi interés con extranjeros. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

85. 4.22. Cuando juego a videojuegos multijugador masivos en línea en inglés (por ejemplo, World of Warcraft) de mi interés con extranjeros. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

86. 4.23. Cuando grabo un mensaje de audio en inglés en Whatsapp a una persona extranjera sobre un tema de mi interés. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

87. 4.24. Cuando hablo en inglés con una persona extranjera a la que veo que está teniendo problemas de comunicación, p. ej., a la hora de pagar en un transporte público o en el supermercado. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

88. 4.25. Cuando doy indicaciones en inglés a una persona extranjera para llegar a un determinado lugar. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

89. 4.26. Cuando entablo una conversación con UNA PERSONA EXTRANJERA para *
conocer cosas sobre ella de mi interés.

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

90. 4.27. Cuando entablo una conversación con UN GRUPO DE PERSONAS *
EXTRANJERAS para conocer cosas sobre ellas de mi interés (p. ej. su
procedencia, profesión o aficiones).

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

91. 4.28. Cuando tengo que contar en inglés costumbres de mi cultura a una *
persona extranjera y describirle el lugar donde vivo.

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

92. 4.29. Cuando presento una persona extranjera a mi familia/amigos y tengo que * traducir su conversación para que se puedan comunicar.

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

93. 4.30. Si quieres añadir algo sobre tu disposición a hablar en inglés en general o en alguna situación hazlo aquí (PREGUNTA NO OBLIGATORIA):

94. Si quieres añadir algo más o dar tu opinión sobre este cuestionario, hazlo aquí (PREGUNTA NO OBLIGATORIA):

MUCHÍSIMAS GRACIAS! Esperamos que disfrutes tu experiencia del e-tándem!!! :)

E-TANDEM JĘZYKOWY: HISZPANIA- POLSKA-RUMUNIA

Niniejsza ankieta jest drugą wstępną częścią projektu E-TANDEM JĘZYKOWY, w którym uczestniczą szkoły średnie I.E.S. La Latina (Hiszpania), I.E.S. Cartima (Hiszpania), ZSO nr 1 (Polska) i Colegiul Național Bilingv "George Coșbuc" (Rumunia). Jej celem jest poznanie samooceny poziomu wypowiedzi ustnej w języku angielskim, typu osobowości oraz innych kwestii zw. z komunikacją ustną w języku angielskim polskich uczniów, uczestniczących w projekcie.

Projekt odbędzie się na przełomie listopada i marca i ma na celu doskonalenie komunikacji ustnej w języku angielskim, świadomości kulturalnej i rozwijanie samodzielnej nauki .

Zarówno dane uzyskane z ankiety jak i z wywiadu zostaną użyte w artykułach naukowych charakterze akademickim, jako część badań realizowanych na Uniwersytecie w Maladze. W celu ochrony danych osobowych, imiona i nazwiska uczniów nie zostaną wykorzystane w żadnej z publikacji naukowych, gwarantując całkowitą anonimowość uczestników. Pamiętaj, że zależy nam na poznaniu Twojego punktu widzenia, dlatego też nie ma ani błędnych, ani poprawnych odpowiedzi.

Bardzo dziękujemy za Twój cenny czas i zainteresowanie uczestnictwem w naszym projekcie!!!

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. Zostałem/am poinformowany/a o szczegółach niniejszej ankiety, i dobrowolnie * wyrażam zgodę na publikację moich odpowiedzi w celach naukowych.

Selecciona todos los que correspondan.

Tak

2. Imię i nazwisko: *

3. Płeć: *

Marca solo un óvalo.

- Kobieta
- Mężczyzna
- Wolę nie mówić
- Inna

4. Wiek: *

Marca solo un óvalo.

- 12 lat
- 13 lat
- 14 lat
- 15 lat
- 16 lat
- 17 lat
- 18 lat

5. Rok szkolny: *

Marca solo un óvalo.

- 1 klasa liceum
- 2 klasa liceum
- 3 klasa liceum
- 4 klasa liceum

6. Szkoła: *

Marca solo un óvalo.

- ZSO nr 1

7. Jakie jest wykształcenie Twojego opiekuna prawnego 1 (matka, babcia,...)? *
(Jeśli masz dwóch ojców/dwie matki zaznacz wykształcenie jednego/jednej z nich.)

Marca solo un óvalo.

- Nie ma wykształcenia
- Podstawowe
- Zasadnicze zawodowe
- Średnie
- Wyższe zawodowe (licencjat)
- Wyższe magisterskie
- Doktoranckie

8. Jakie jest wykształcenie Twojego opiekuna prawnego 2 (ojciec, dziadek,...)? *
(Jeśli masz dwóch ojców/dwie matki zaznacz wykształcenie jednego/jednej z nich.)

Marca solo un óvalo.

- Nie ma wykształcenia
- Podstawowe
- Zasadnicze zawodowe
- Średnie
- Wyższe zawodowe (licencjat)
- Wyższe magisterskie
- Doktoranckie
- Mam tylko jednego opiekuna prawnego

9. Czy Twój ojciec/twoja matka używa języka angielskiego w pracy? *

Marca solo un óvalo.

- Tak
- Nie
- Nie wiem

10. Ile książek jest mniej więcej w Twoim domu, nie wliczając gazet, czasopism i podręczników szkolnych? *

Marca solo un óvalo.

- od 0 do 25 książek
 od 26 do 50 książek
 od 51 do 100 książek
 od 101 do 150 książek
 Więcej niż 150 książek

1. FORMAT E-TANDEMU

11. Kiedy NIE mógłbyś/mogłabyś odbyć rozmowy z Twoim/Twoją partnerem/partnerką? Wybierz DZIEŃ TYGODNIA i GODZINĘ kiedy masz, np. zajęcia dodatkowe, trening lub inny ważny obowiązek. *

Selecciona todos los que correspondan.

- Poniedziałek 17-18
 Poniedziałek 18-19
 Poniedziałek 19-20
 Wtorek 17-18
 Wtorek 18-19
 Wtorek 19-20
 Środa 17-18
 Środa 18-19
 Środa 19-20
 Czwartek 17-18
 Czwartek 18-19
 Czwartek 19-20
 Piątek 17-18
 Piątek 18-19
 Piątek 19-20

12. Co lubisz robić w Twoim wolnym czasie (hobby, kino, sport, itp.)? *

13. Na jakie tematy chciałbyś/ałabyś rozmawiać z Twoim/Twoją partnerem/ką podczas Waszych spotkań? (możliwość wielokrotnego wyboru) *

Selecciona todos los que correspondan.

- czas wolny/hobby
- nasze kultury i tradycje
- aktualności
- nasze codzienne życie
- tematy bardziej prywatne (przyjaźń, rodzina, itp.)
- tematy kontrowersyjne (religie, prawa człowieka: aborcja, eutanazja, LGBT, rasizm, itp.)

14. Czy są jeszcze jakieś inne tematy na które chciałbyś/ałabyś rozmawiać z Twoim/Twoją partnerem/ką podczas Waszych spotkań?

15. Ile czasu chciałbyś/ałabyś rozmawiać z Twoim/Twoją partnerem/ką podczas Waszych spotkań? *

Marca solo un óvalo.

- 30-35 minut
 40-45 minut
 50-60 minut
 dłużej

16. Ile razy w miesiącu chciałbyś/ałabyś rozmawiać z Twoim/Twoją partnerem/ką? *

Marca solo un óvalo.

- 1 w miesiącu
 2 razy w miesiącu
 więcej niż 2 razy w miesiącu
 mniej niż 1 w miesiącu

17. Chciałbyś/ałabyś by Twój/Twoja partner/ka miał/a: *

Marca solo un óvalo.

- podobny poziom języka angielskiego do mojego
 poziom trochę niższy
 poziom trochę wyższy

18. Co uważasz za NAJWAŻNIEJSZE żeby mieć udaną rozmowę z Twoim/Twoją partnerem/ką w tego typu wymianie? *

Marca solo un óvalo.

- podobny/ten sam wiek
- podobny poziom języka angielskiego
- podobna osobowość
- podobne/takie samo hobby
- żadna z powyższych odpowiedzi

19. Jeśli wybrałeś/aś "żadna z powyższych odpowiedzi" w poprzednim pytaniu, napisz co uważasz za najważniejsze:

20. Co uważasz za NAJMNIJ ISTOTNE żeby mieć udaną rozmowę z Twoim/Twoją partnerem/ką w tego typu wymianie? *

Marca solo un óvalo.

- podobny/ten sam wiek
- podobny poziom języka angielskiego
- podobna osobowość
- podobne/takie samo hobby
- żadna z powyższych odpowiedzi

21. Jeśli wybrałeś/ałaś "żadna z powyższych odpowiedzi" w poprzednim pytaniu, napisz co uważasz za najmniej istotne:

22. Wolałbyś/ałabyś rozmawiać w parze czy w grupie 3-4 osobowej? *

Marca solo un óvalo.

- W parze (tylko ja i druga osoba)
- W grupie 3-4 osobowej
- Jest mi to obojętne

Oceń poniższe stwierdzenia związane z formą e-tandemu w którym będziesz uczestniczyć w skali od 1 (zdecydowanie nie) do 5 (zdecydowanie tak):

23. Zadania do e-tandemu powinny być dostarczane przez nauczycieli. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie nie
- Nie
- Nie wiem
- Tak
- Zdecydowanie tak

24. Zadania w e-tandemie powinny opierać się na propozycjach uczniów (np. propozycje dotyczące tematów zadań, pytań poruszanych podczas rozmowy, itp.). *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie nie
 Nie
 Nie wiem
 Tak
 Zdecydowanie tak

25. Pytania na które będziemy odpowiadać podczas rozmów w e-tandemie powinny być krótkie i zwięzłe. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie nie
 Nie
 Nie wiem
 Tak
 Zdecydowanie tak

26. Pytania na które będziemy odpowiadać podczas rozmów w e-tandemie powinny być raczej otwarte, z wieloma pytaniami pomocniczymi, które ułatwiłyby mi udzielenie odpowiedzi. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie nie
 Nie
 Nie wiem
 Tak
 Zdecydowanie tak

27. Uczniowie powinni mieć możliwość wyboru na które z pytań przygotowanych do rozmów podczas e-tandemu chcą odpowiedzieć. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie nie
 Nie
 Nie wiem
 Tak
 Zdecydowanie tak

28. Chciałbym/ałabym rozmawiać z moim/moją partnerem/ką podczas e-tandemu na wybrany przez nas temat, bez zadań ani pytań przygotowanych przez nauczycieli. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie nie
 Nie
 Nie wiem
 Tak
 Zdecydowanie tak

29. Przed każdą rozmową powinno być zadanie wstępne (pre-task), które przybliżyłoby mi temat na który będziemy rozmawiać i ułatwiło konwersację z moim/moją partnerem/ką. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie nie
 Nie
 Nie wiem
 Tak
 Zdecydowanie tak

30. Zadanie wstępne (pre-task) powinno zawierać LISTĘ z podstawowymi słowami/wyrażeniami które prawdopodobnie będą mi potrzebne podczas rozmowy z moim/moją partnerem/ka. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie nie
 Nie
 Nie wiem
 Tak
 Zdecydowanie tak

31. Zadanie wstępne (pre-task) powinno zawierać ĆWICZENIA z podstawowymi słowami/wyrażeniami które prawdopodobnie będą mi potrzebne podczas rozmowy z moim/moją partnerem/ka. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie nie
 Nie
 Nie wiem
 Tak
 Zdecydowanie tak

32. Masz jakieś inne sugestie dotyczące formy e-tandemu?

33. Jak byś opisał/a siebie w kilku słowach (np. towarzyski-a / domator-ka / *
głośny-a / otwarty-a / uporządkowany-a / nieśmiały-a / rozmowny-a / cichy-a /
wesoły-a / imprezowicz-ka / niezbyt rozmowny-a / spokojny-a / rozważny-a / mam
wielu przyjaciół/mam kilku przyjaciół, itp.)?

34. Z jaką osobą wolałbyś/ałabyś rozmawiać? *

Marca solo un óvalo.

- Introwertyk
 Ekstrowertyk
 Jest mi to obojętne

35. Wolałbyś/ałabyś rozmawiać z chłopakiem czy z dziewczyną? *

Marca solo un óvalo.

- Z chłopakiem
 Z dziewczyną
 Jest mi to obojętne

2. Oceń poniższe stwierdzenia ZWIĄZANE Z TWOIM POZIOMEM JĘZYKA
ANGIELSKIEGO w skali od 0 (zdecydowanie nie) do 10 (zdecydowanie tak):

36. 2.1. Potrafię dość pewnie porozumiewać się poruszając znane mi rutynowe i mniej rutynowe tematy związane z moimi zainteresowaniami. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zdecydowanie nie Zdecydowanie tak

37. 2.2. Potrafię wymieniać, weryfikować i potwierdzać informacje, radzić sobie w mniej rutynowych sytuacjach i wyjaśniać, dlaczego coś jest problemem. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zdecydowanie nie Zdecydowanie tak

38. 2.3. Potrafię wyrazić moje myśli na bardziej abstrakcyjne tematy związane z kulturą, tj. filmy, książki, muzyka itp. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zdecydowanie nie Zdecydowanie tak

39. 2.4. Potrafię bez wcześniejszego przygotowania się uczestniczyć w rozmowach na znane mi tematy, wyrażać opinię osobistą i wymieniać informacje na tematy związane z życiem codziennym lub moimi zainteresowaniami (np. rodzina, hobby, podróże i bieżące wydarzenia). *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zdecydowanie nie Zdecydowanie tak

40. 2.5. Rozumiem jasno sformułowane przemówienie skierowane do mnie w codziennej rozmowie, chociaż czasami muszę prosić o powtórzenie pewnych słów lub zwrotów. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zdecydowanie nie Zdecydowanie tak

41. 2.6. Potrafię prowadzić stosunkowo długie rozmowy na tematy będące przedmiotem wspólnego zainteresowania, o ile rozmówca stara się zrozumieć co mówię. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zdecydowanie nie Zdecydowanie tak

42. 2.7. Potrafię grzecznie wyrazić swoje przekonania, opinię, zgodę i niezgodę na dany temat. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zdecydowanie nie Zdecydowanie tak

43. 2.8. Potrafię podsumować i wyrazić opinię na temat danego opowiadania, artykułu, rozmowy itp. i odpowiedzieć na pytania dotyczące ich szczegółów. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zdecydowanie nie Zdecydowanie tak

44. 2.9. Potrafię doradzić w prostych sprawach na podstawie własnego doświadczenia. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zdecydowanie nie Zdecydowanie tak

45. 2.10. Potrafię uczestniczyć w wymianach online w czasie rzeczywistym z więcej niż jednym uczestnikiem, rozumiejąc co chce powiedzieć każdy z rozmówców, chociaż czasem mogę nie zrozumieć jakiegoś szczegółu lub sugestii bez dodatkowego wyjaśnienia. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zdecydowanie nie Zdecydowanie tak

46. 2.11. Potrafię wziąć udział w dyskusji na znany mi temat, używając odpowiedniego wyrażenia odzwierciedlającego moje myśli. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zdecydowanie nie Zdecydowanie tak

47. 2.12. Potrafię zainicjować, prowadzić i zakończyć prostą rozmowę twarzą w twarz na tematy, które są mi znane lub które mnie interesują. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zdecydowanie nie Zdecydowanie tak

48. 2.13. Potrafię podsumować co zostało wcześniej powiedziane w danej rozmowie, umożliwiając w ten sposób skupienie uwagi na jej temacie. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zdei Zdecydowanie tak

49. 2.14. Potrafię poprosić kogoś o wyjaśnienie lub rozwinięcie tego, co właśnie powiedział. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zdei Zdecydowanie tak

3. Oceń poniższe stwierdzenia w skali od 1 (zdecydowanie się nie zgadzam) do 5 (zdecydowanie się zgadzam):

50. 3.1. Czuję się swobodnie w kontaktach z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
- Nie zgadzam się
- Niezdecydowany/a
- Zgadzam się
- Zdecydowanie się zgadzam

51. 3.2. Zawsze wiem, co powiedzieć, rozmawiając z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

52. 3.3. Potrafię być tak towarzyski/a jak tylko chcę podczas interakcji z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

53. 3.4. Jestem całkiem pewny/a siebie, kiedy nawiązuję kontakty z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

54. 3.5. Jestem bardzo spostrzegawczy/a w kontaktach z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
- Nie zgadzam się
- Niezdecydowany/a
- Zgadzam się
- Zdecydowanie się zgadzam

55. 3.6. Lubię nawiązywać kontakty z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
- Nie zgadzam się
- Niezdecydowany/a
- Zgadzam się
- Zdecydowanie się zgadzam

56. 3.7. Podoba mi się różnice, które mogą istnieć między mną i kulturowo odmienną osobą, z którą mam kontakt. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
- Nie zgadzam się
- Niezdecydowany/a
- Zgadzam się
- Zdecydowanie się zgadzam

57. 3.8. Szanuję wartości obcokrajowców (o ile są one zgodne z prawami człowieka). *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

58. 3.9. Szanuję sposób, w jaki zachowują się obcokrajowcy (o ile przestrzegają praw człowieka). *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

59. 3.10. Jestem osobą otwartą na obcokrajowców. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

60. 3.11. Często czuję się bezużyteczny/a podczas interakcji z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

61. 3.12. Często się zniechęcam, gdy przebywam z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

62. 3.13. Łatwo się złościę, kiedy kontaktuję się z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

63. 3.14. Jeżeli chcesz się podzielić jakimś doświadczeniem / opinią na temat interakcji z obcokrajowcami będzie nam bardzo miło (PYTANIE NIEOBOWIĄZKOWE).

4. Oceń, jak bardzo jesteś skłonny/a do rozmowy W JĘZYKU ANGIELSKIM w następującej skali od 1 (zdecydowanie tego unikam) do 5 (zdecydowanie jestem do tego skłonny/a):

64. 4.1. Kiedy jestem przygotowany/a do zajęć. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

65. 4.2. Kiedy znam poprawną odpowiedź. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

66. 4.3. Kiedy mogę powiedzieć coś ciekawego na temat rozmowy. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

67. 4.4. Kiedy moje poglądy różnią się od opinii moich kolegów/koleżanek z klasy. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

68. 4.5. Kiedy nikt nic nie mówi. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

69. 4.6. Kiedy siedzę z przodu klasy. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

70. 4.7. Kiedy moje poglądy różnią się od poglądów mojego nauczyciela. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

71. 4.8. Kiedy klasa bierze udział w otwartej dyskusji lub debacie. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

72. 4.9. Kiedy zaciekawi mnie temat rozmowy. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

73. 4.10. Kiedy mój udział w zajęciach jest oceniany. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

74. 4.11. Kiedy moja klasa prowadzi bardzo intensywną debatę. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

75. 4.12. Kiedy muszę rozmawiać w małej grupie. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

76. 4.13. Kiedy nauczyciel zadaje pytanie klasie. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

77. 4.14. Kiedy siedzę z tyłu klasy. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

78. 4.15. Kiedy otrzymuję punkty za udział w zajęciach. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

79. 4.16. Kiedy odpowiada mi temat. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

80. 4.17. Kiedy muszę rozmawiać w parach. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

81. 4.18. Kiedy chciałbym/chciałabym zadać nauczycielce/ nauczycielowi pytanie. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

82. 4.19. Kiedy rozmawiam po angielsku Z OBCOKRAJOWCEM na interesujący mnie temat za pośrednictwem programu wideokonferencyjnego, takiego jak Google Meet lub Skype. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

83. 4.20. Kiedy rozmawiam po angielsku Z GRUPĄ OBCOKRAJOWCÓW na interesujący mnie temat za pośrednictwem programu wideokonferencyjnego, takiego jak Google Meet lub Skype. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

84. 4.21. Kiedy gram w interesujące mnie gry wideo online dla wielu graczy w języku angielskim (np. League of Legends) z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

85. 4.22. Kiedy gram w interesujące mnie masowe gry wideo online dla wielu graczy w języku angielskim (np. World of Warcraft), z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

86. 4.23. Kiedy wysyłam wiadomość audio do obcokrajowca w języku angielskim na interesujący mnie temat na WhatsAppie. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

87. 4.24. Kiedy rozmawiam po angielsku z obcokrajowcem, który widzę, że ma problemy z komunikacją, np. płacąc za transport publiczny lub w supermarkecie. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

88. 4.25. Kiedy udzielam obcokrajowcowi wskazówek w języku angielskim, by dostał się w określone miejsce. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

89. 4.26. Kiedy nawiązuję rozmowę z OBCOKRAJOWCEM, by dowiedzieć się o nim *
czegoś co mnie interesuje.

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

90. 4.27. Kiedy nawiązuję rozmowę z GRUPĄ OBCOKRAJOWCÓW, by dowiedzieć się o nich czegoś co mnie interesuje (np. ich pochodzenie, zawód czy hobby). *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

91. 4.28. Kiedy muszę opowiedzieć w języku angielskim obcokrajowcowi o zwyczajach mojej kultury i opisać miejsce, w którym mieszkam. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

92. 4.29. Kiedy przedstawiam obcokrajowca rodzinie / przyjaciołom i muszę przetłumaczyć ich rozmowę, by mogli się porozumieć. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

93. 4.30. Jeżeli chcesz podzielić się z nami Twoją chęcią mówienia w języku angielskim w jakiejś konkretnej sytuacji lub po prostu o Twojej ogólnej predyspozycji do mówienia to będzie nam bardzo miło (PYTANIE NIEOBOWIĄZKOWE):

94. Jeżeli chciałbyś dodać coś jeszcze lub wyrazić opinię na temat tego kwestionariusza, zrób to tutaj (PYTANIE NIEOBOWIĄZKOWE):

BARDZO DZIĘKUJEMY! Mamy nadzieję że spodoba Ci się nasz tandem!!! :)

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Anexo C

Appendix C

Cuestionario telemático administrado al alumnado en la fase posterior a la telecolaboración

Online questionnaire administered to students after the telecollaboration

E-TÁNDEM LINGÜÍSTICO: ESPAÑA-POLONIA-RUMANÍA

Gracias por tu participación, esperamos que lo hayas disfrutado, ahora, con la intención de mejorar nuestro proyecto, toca responder a unas cuantas preguntas. Por favor, sé sincero, es muy importante para nosotros. Tus respuestas NO TENDRÁN NINGÚN EFECTO EN TUS RESULTADOS ACADÉMICOS. La única finalidad de este estudio es contribuir a la mejora de la enseñanza de idiomas. ¡Gracias por tu tiempo y esfuerzo!

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Nombre y apellido: *

2. He sido informado/a de los detalles de este cuestionario y doy mi consentimiento para participar como voluntario/a. *

Selecciona todos los que correspondan.

Sí

3. Centro escolar: *

Marca solo un óvalo.

IES Beatriz Galindo

IES Cartima

1. Para ayudarnos a mejorar el diseño del e-tándem, evalúa los siguientes enunciados en una escala desde 1 (Muy en desacuerdo) hasta 5 (Muy de acuerdo) pensando en tu experiencia:

4. Los EJERCICIOS de pre-task eran una buena manera para introducirnos a la temática de cada sesión: *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

5. Los VIDEOS usados en el pre-task eran una buena manera para introducirnos a la temática de cada sesión: *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

6. Los EJERCICIOS DE FUNCTIONAL LANGUAGE en el pre-task me resultaron útiles * para mejorar la interacción oral con mi compañero/a:

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

7. Los GLOSARIOS con las palabras que podría usar durante las conversaciones ^{*} (enlace al final de cada pre-task) me resultaron útiles para prepararme a hablar con mi compañero/a:

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

8. Me gustaría haber hablado con mi compañero/a de lo que decidamos nosotros, ^{*} sin tareas ni preguntas preparadas por el profesorado para el e-tándem:

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

9. ¿Hay algo más que te gustaría añadir sobre el diseño del pre-task?

10. El diseño del listado de preguntas de while-task me ayudó a hablar con mi compañero/a: *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

11. La temática de las tareas y las preguntas respondió a mis propuestas temáticas y preferencias personales: *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

12. ¿Hay algo más que te gustaría añadir sobre el diseño del while-task?

13. Las tareas estaban claramente formuladas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Indeciso/a
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

14. Los temas de las tareas me resultaron interesantes. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Indeciso/a
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

15. Las tareas me animaron a conocer a mi compañero/a. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Indeciso/a
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

16. Personalmente aprendí algo nuevo de las tareas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Indeciso/a
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

17. Los temas de las tareas eran de relevancia personal para mí. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Indeciso/a
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

18. Las tareas eran aburridas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Indeciso/a
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

19. Las tareas eran adecuadas para el e-tándem. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Indeciso/a
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

20. Las tareas dejaban algo de espacio para decidir cómo quería hacerlas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Indeciso/a
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

21. Nuestro emparejamiento/agrupamiento fue acertado en términos de nivel de inglés: *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Indeciso/a
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

22. Nuestro emparejamiento/agrupamiento fue acertado en términos de personalidad: *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

23. ¿Hay algo más que te gustaría añadir sobre tu compañero/a de e-tándem?

Responde a las siguientes preguntas:

24. ¿Al hablar con tu compañero/a cuánto tiempo crees que sería el óptimo para la conversación? *

Marca solo un óvalo.

- 30-35 minutos
 40-45 minutos
 50-60 minutos
 más

25. ¿Al hablar con tu compañero/a, cuántas veces al mes crees que te gustaría tener las sesiones de e-tándem? *

Marca solo un óvalo.

- 1 vez al mes
 2 veces al mes
 más de 2 veces al mes
 menos de 1 vez al mes

26. ¿Te gustaría más haber hablado en pareja o en grupo de 3-4 personas? *

Marca solo un óvalo.

- En pareja (solo yo y otra persona)
 En grupo de 3-4 personas
 Me da igual

27. ¿Qué temas de las sesiones eran los más atractivos para hablar con tu compañero/a de e-tándem? (varias respuestas posibles) *

Selecciona todos los que correspondan.

- 1 sesión: personalidad (introvertidos/extravertidos, nuestros hobbies, relaciones, tiempo libre, estereotipos sobre nuestras culturas)
 2 sesión: futuro (amor, matrimonio, amistades, felicidad, estudios, trabajo, dinero, planes de vida)
 3 sesión: nuestras mascotas (derechos y maltrato de los animales, vegetarianismo)
 4 sesión: actualidad: año 2021 (noticias, fake news, nuestras experiencias en 2021, planes/objetivos para 2022, salud mental, ansiedad)
 5 sesión: bullying (vida social, redes sociales, relaciones con los padres, escuela)
 6 sesión: fuerza mental y deportes (nuestros deportes y deportistas favoritos, cómo confrontamos los cambios, cómo desconectamos)
 7 sesión: Black lives matter (discriminación, multiculturalidad, papel de las redes sociales, prejuicios, estereotipos)
 8 sesión: redes sociales (su importancia, amistades online, comunicación online/en persona, adicción a los móviles, soledad)

2. Evalúa los siguientes enunciados en una escala desde 0 (no puedo hacerlo en absoluto) hasta 10 (puedo hacerlo muy bien), PENSANDO EN TU COMPETENCIA ORAL EN INGLÉS:

28. 2.1. Puedo comunicarme con bastante seguridad sobre temas familiares habituales y no habituales relacionados con mis intereses. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

29. 2.2. Puedo intercambiar, verificar y confirmar información, lidiar con situaciones menos rutinarias y explicar por qué algo es un problema. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

30. 2.3. Puedo expresar pensamientos sobre temas más abstractos y culturales como películas, libros, música, etc. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

31. 2.4. Puedo participar sin preparación previa en conversaciones sobre temas familiares, expresar opiniones personales e intercambiar información sobre temas familiares relacionados con la vida cotidiana o de interés personal (por ejemplo, familia, aficiones, viajes y actualidad). *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

32. 2.5. Puedo seguir un discurso claramente articulado dirigido a mí en una conversación cotidiana, aunque a veces tengo que pedir que se repitan algunas palabras o frases. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

33. 2.6. Puedo mantener conversaciones relativamente largas sobre temas de interés común, siempre que el interlocutor intente entender lo que digo. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

34. 2.7. Puedo expresar mis creencias, opiniones, acuerdos y desacuerdos de manera educada. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

35. 2.8. Puedo resumir y dar mi opinión sobre una historia corta, artículo, charla, etc. y responder a preguntas sobre detalles de la misma o el mismo. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

36. 2.9. Puedo dar consejos sobre asuntos sencillos, basándome en mi propia experiencia. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

37. 2.10. Puedo participar en intercambios online en tiempo real con más de un participante, reconociendo las intenciones comunicativas de cada interlocutor, aunque puede que no entienda los detalles o las implicaciones sin una explicación adicional. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

38. 2.11. Puedo intervenir en una discusión sobre un tema familiar, utilizando una expresión adecuada para hacer uso de la palabra. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

39. 2.12. Puedo iniciar, mantener y cerrar una conversación sencilla cara a cara sobre temas que me son familiares o de interés personal. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

40. 2.13. Puedo resumir lo abordado en una discusión y así ayudar a enfocar la charla. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

41. 2.14. Puedo pedirle a alguien que aclare o elabore lo que acaba de decir. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No Puedo hacerlo muy bien

3. Evalúa los siguientes enunciados en una escala desde 1 (Muy en desacuerdo) hasta 5 (Muy de acuerdo):

42. 3.1. Me siento seguro/a al interactuar con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

43. 3.2. Siempre sé qué decir cuando interactúo con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

44. 3.3. Puedo ser tan sociable como quiero cuando interactúo con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

45. 3.4. Estoy bastante seguro/a de mí mismo/a al interactuar con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

46. 3.5. Soy muy observador/a cuando interactúo con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

47. 3.6. Disfruto interactuando con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

48. 3.7. Disfruto con las diferencias que puedan existir entre la persona culturalmente distinta con la que interactúo y mí mismo/a. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

49. 3.8. Respeto los valores de personas de diferentes culturas (siempre que esos valores respeten los derechos humanos). *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

50. 3.9. Respeto la forma en que se comportan las personas de diferentes culturas (siempre que respeten los derechos humanos). *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

51. 3.10. Soy una persona de mente abierta a personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

52. 3.11. A menudo me siento inútil cuando interactúo con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

53. 3.12. A menudo me desanimo cuando estoy con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

54. 3.13. Me enfado fácilmente cuando interactúo con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

4. Evalúa lo dispuesto/a que estás a conversar EN INGLÉS en la siguiente escala desde 1 (Lo evito) hasta 5 (Estoy totalmente dispuesto/a):

55. 4.1. Cuando me he preparado la clase. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

56. 4.2. Cuando sé la respuesta correcta. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

57. 4.3. Cuando puedo aportar al tema que se está tratando. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

58. 4.4. Cuando mis puntos de vista difieren de los de mis compañeros. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

59. 4.5. Cuando nadie más está hablando. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

60. 4.6. Cuando estoy sentado/a en la parte delantera de la clase. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

61. 4.7. Cuando mis puntos de vista difieren de los de mi profesora o profesor. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

62. 4.8. Cuando la clase está implicada en una discusión o un debate abiertos. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

63. 4.9. Cuando el tema es interesante. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

64. 4.10. Cuando mi participación va a ser evaluada. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

65. 4.11. Cuando la clase está implicada en un debate intenso. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

66. 4.12. Cuando tengo que conversar en un grupo pequeño. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

67. 4.13. Cuando la profesora o el profesor hace una pregunta a la clase. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

68. 4.14. Cuando estoy sentado/a en la parte trasera de la clase. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

69. 4.15. Cuando se me puntúa la participación. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

70. 4.16. Cuando me siento cómodo/a con el tema. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

71. 4.17. Cuando tengo que conversar en parejas. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

72. 4.18. Cuando me gustaría hacerle una pregunta a la profesora o al profesor. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

73. 4.19. Cuando hablo en inglés CON UNA PERSONA EXTRANJERA sobre un tema de mi interés a través de un programa de videoconferencia como Google Meet o Skype. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

74. 4.20. Cuando hablo en inglés CON VARIAS PERSONAS EXTRANJERAS sobre un tema de mi interés a través de un programa de videoconferencia como Google Meet o Skype. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

75. 4.21. Cuando juego a videojuegos multijugador en línea en inglés (por ejemplo, * League of Legends) de mi interés con extranjeros.

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

76. 4.22. Cuando juego a videojuegos multijugador masivos en línea en inglés (por * ejemplo, World of Warcraft) de mi interés con extranjeros.

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

77. 4.23. Cuando grabo un mensaje de audio en inglés en Whatsapp a una * persona extranjera sobre un tema de mi interés.

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

78. 4.24. Cuando hablo en inglés con una persona extranjera a la que veo que está *
teniendo problemas de comunicación, p. ej., a la hora de pagar en un transporte
público o en el supermercado.

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

79. 4.25. Cuando doy indicaciones en inglés a una persona extranjera para llegar a *
un determinado lugar.

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

80. 4.26. Cuando entablo una conversación con UNA PERSONA EXTRANJERA para *
conocer cosas sobre ella de mi interés.

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

81. 4.27. Cuando entablo una conversación con UN GRUPO DE PERSONAS EXTRANJERAS para conocer cosas sobre ellas de mi interés (p. ej. su procedencia, profesión o aficiones). *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

82. 4.28. Cuando tengo que contar en inglés costumbres de mi cultura a una persona extranjera y describirle el lugar donde vivo. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

83. 4.29. Cuando presento una persona extranjera a mi familia/amigos y tengo que traducir su conversación para que se puedan comunicar. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

84. ¿Hay algo más que no se te haya preguntado y crees que es importante decirlo?

MUCHÍSIMAS GRACIAS! Tu opinión es muy importante para nosotros!!!

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

E-TANDEM JĘZYKOWY: HISZPANIA-POLSKA-RUMUNIA

Bardzo dziękujemy za Twój udział w projekcie. Mamy nadzieję że uczestnictwo w nim było dla Ciebie cennym doświadczeniem, którego nie zapomnisz. Teraz bardzo nam zależy na Twojej szczerzej odpowiedzi na kilka pytań. NIE BĘDĄ ONE MIAŁY WPŁYWU NA TWOJE WYNIKI W NAUCE. Jedynym celem tego badania jest przyczynienie się do poprawy nauki języków obcych. Dziękujemy za poświęcony nam czas i wysiłek!

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Imię i nazwisko: *

2. Zostałem/am poinformowany/a o szczegółach niniejszej ankiety, i dobrowolnie *
wyrażam zgodę na publikację moich odpowiedzi w celach naukowych.

Selecciona todos los que correspondan.

Tak

3. Twoja szkoła: *

Marca solo un óvalo.

Zso nr 1

1. Aby pomóc nam ulepszyć projekt e-tandem, oceń następujące stwierdzenia w skali od 1 (Zdecydowanie się nie zgadzam) do 5 (Zdecydowanie się zgadzam), myśląc o Twoim doświadczeniu:

4. ĆWICZENIA w pre-task były dobrym sposobem na zapoznanie się z tematem każdej sesji: *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

5. FILMY użyte w pre-task były dobrym sposobem na wprowadzenie do tematu każdego spotkania: *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

6. ĆWICZENIA FUNCTIONAL LANGUAGE w pre-task uważam za przydatne w doskonaleniu interakcji ustnej z moim/ją partnerem/ką: *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

7. LISTA SŁÓW, które miałem/am do dyspozycji podczas rozmów (link na końcu każdego pre-task) uważam za przydatne do przygotowania się do rozmowy z moim/ją partnerem/ką: *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

8. Żałuję że nie miałem/łam możliwości porozmawiania z moim/ją partnerem/ką o tym, o czym chciałem/am, bez ćwiczeń i pytań do e-tandemu przygotowanych przez nauczycieli :

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

9. Czy jest coś jeszcze związanego z formatem pre-task czym chciałbyś/ałabyś się podzielić?

10. Lista pytań do każdego spotkania pomogła mi w rozmowie z moim/ją partnerem/ką: *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

11. Tematyka ćwiczeń i pytań do rozmowy była związana z moimi propozycjami tematycznymi i osobistymi preferencjami: *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

12. Czy jest coś jeszcze związanego z formatem while-task czym chciałbyś/ałabyś się podzielić?

13. Zadania (pre i while task) były jasno sformułowane. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

14. Tematy zadań (pre i while-task) uważam za interesujące. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

15. Zadania zachęciły mnie do poznania mojego/jej partnera/ki. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

16. Osobiście nauczyłem/am się czegoś nowego z zadań użytych w e-tandemie. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

17. Tematy zadań miały dla mnie osobiste znaczenie. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

18. Zadania były nudne. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

19. Zadania były odpowiednie dla e-tandemu. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

20. Pytania z listy były na tyle otwarte że mogłem/łam zdecydować jak na nie odpowiedzieć. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

21. Nasz dobór w parze/grupie był odpowiedni pod względem poziomu języka angielskiego: *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

22. Nasz dobór w parze/grupie był odpowiedni pod względem osobowości: *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

23. Czy jest coś jeszcze związanego z Twoim/ją partnerem/ką w e-tandemie czym chciałbyś/ałabyś się podzielić?

Odpowiedz na poniższe pytania:

24. Po rozmowie z Twoim/ją partnerem/ką, jaki według Ciebie byłby optymalny czas na spotkania podczas e-tandemu? *

Marca solo un óvalo.

- 30-35 min
 40-45 min
 50-60 min
 dłużej

25. Po rozmowie z Twoim/ją partnerem/ką, ile razy w miesiącu chciałbyś/ałabyś rozmawiać? *

Marca solo un óvalo.

- 1 w miesiącu
 2 razy w miesiącu
 więcej niż 2 razy w miesiącu
 mniej niż 1 w miesiącu

26. Po rozmowie z Twoim/ją partnerem/ką, wolałbyś/ałabyś rozmawiać w parze czy w grupie 3-4 osobowej? *

Marca solo un óvalo.

- W parze (tylko ja i ta druga osoba)
 W grupie 3-4 osobowej
 Jest mi to obojętne

27. Które tematy zadań uważasz za najbardziej atrakcyjne do rozmowy z partnerem/ką podczas spotkań w e-tandemie? (możliwe kilka odpowiedzi) *

Selecciona todos los que correspondan.

- 1 spotkanie: osobowość (introwertycy/ekstrawertycy, nasze hobby, związki, czas wolny, stereotypy dotyczące naszych kultur)
 2 spotkanie: przyszłość (miłość, małżeństwo, przyjaźnie, szczęście, studia, praca, pieniądze, plany życiowe)
 3 spotkanie: nasze zwierzęta (prawa i maltretowanie zwierząt, wegetarianizm)
 4 spotkanie: sprawy bieżące: rok 2021 (wiadomości, fake news, nasze doświadczenia w 2021, plany/cele na 2022, zdrowie psychiczne, lęk)
 5 spotkanie: bullying (życie społeczne, sieci społecznościowe, relacje z rodzicami, szkoła)
 6 spotkanie: siła psychiczna i sport (nasze ulubione sporty i sportowcy, jak radzimy sobie ze zmianami, jak się relaksujemy)
 7 spotkanie: Black lives matter (dyskryminacja, wielokulturowość, rola sieci społecznych, uprzedzenia, stereotypy)
 8 spotkanie: sieci społecznościowe (ich znaczenie, przyjaźnie online, komunikacja online/osobista, uzależnienie od telefonów komórkowych, samotność)

2. Oceń poniższe stwierdzenia ZWIĄZANE Z TWOIM POZIOMEM JĘZYKA ANGIELSKIEGO W ZAKRESIE KOMUNIKACJI USTNEJ w skali od 0 (zdecydowanie nie) do 10 (zdecydowanie tak):

28. 2.1. Potrafię dość pewnie porozumiewać się poruszając znane mi rutynowe i mniej rutynowe tematy związane z moimi zainteresowaniami. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zde Zdecydowanie tak

29. 2.2. Potrafię wymieniać, weryfikować i potwierdzać informacje, radzić sobie w mniej rutynowych sytuacjach i wyjaśniać, dlaczego coś jest problemem. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zde Zdecydowanie tak

30. 2.3. Potrafię wyrazić moje myśli na bardziej abstrakcyjne tematy związane z kulturą, tj. filmy, książki, muzyka itp. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zde Zdecydowanie tak

31. 2.4. Potrafię bez wcześniejszego przygotowania się uczestniczyć w rozmowach na znane mi tematy, wyrażać opinię osobistą i wymieniać informacje na tematy związane z życiem codziennym lub moimi zainteresowaniami (np. rodzina, hobby, podróże i bieżące wydarzenia). *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zde Zdecydowanie tak

32. 2.5. Rozumiem jasno sformułowane przemówienie skierowane do mnie w codziennej rozmowie, chociaż czasami muszę prosić o powtórzenie pewnych słów lub zwrotów. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zde Zdecydowanie tak

33. 2.6. Potrafię prowadzić stosunkowo długie rozmowy na tematy będące przedmiotem wspólnego zainteresowania, o ile rozmówca stara się zrozumieć co mówię. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zde Zdecydowanie tak

34. 2.7. Potrafię grzecznie wyrazić swoje przekonania, opinię, zgodę i niezgodę na dany temat. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zde Zdecydowanie tak

35. 2.8. Potrafię podsumować i wyrazić opinię na temat danego opowiadania, artykułu, rozmowy itp. i odpowiedzieć na pytania dotyczące ich szczegółów. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zde Zdecydowanie tak

36. 2.9. Potrafię doradzić w prostych sprawach na podstawie własnego doświadczenia. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zde Zdecydowanie tak

37. 2.10. Potrafię uczestniczyć w wymianach online w czasie rzeczywistym z więcej niż jednym uczestnikiem, rozumiejąc co chce powiedzieć każdy z rozmówców, chociaż czasem mogę nie zrozumieć jakiegoś szczegółu lub sugestii bez dodatkowego wyjaśnienia. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zde Zdecydowanie tak

38. 2.11. Potrafię wziąć udział w dyskusji na znany mi temat, używając odpowiedniego wyrażenia odzwierciedlającego moje myśli. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zde Zdecydowanie tak

39. 2.12. Potrafię zainicjować, prowadzić i zakończyć prostą rozmowę twarzą w twarz na tematy, które są mi znane lub które mnie interesują. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zde Zdecydowanie tak

40. 2.13. Potrafię podsumować co zostało wcześniej powiedziane w danej dyskusji, pomagając tym samym w skoncentrowaniu się na jej temacie. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zde Zdecydowanie tak

41. 2.14. Potrafię poprosić kogoś o wyjaśnienie lub rozwinięcie tego, co właśnie powiedział. *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zde Zdecydowanie tak

3. Oceń poniższe stwierdzenia w skali od 1 (zdecydowanie się nie zgadzam) do 5 (zdecydowanie się zgadzam):

42. 3.1. Czuję się swobodnie w kontaktach z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

43. 3.2. Zawsze wiem, co powiedzieć, rozmawiając z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

44. 3.3. Potrafię być tak towarzyski/a jak tylko chcę podczas interakcji z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

45. 3.4. Jestem całkiem pewny/a siebie, kiedy nawiązuję kontakty z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
- Nie zgadzam się
- Niezdecydowany/a
- Zgadzam się
- Zdecydowanie się zgadzam

46. 3.5. Jestem bardzo spostrzegawczy/a w kontaktach z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
- Nie zgadzam się
- Niezdecydowany/a
- Zgadzam się
- Zdecydowanie się zgadzam

47. 3.6. Lubię nawiązywać kontakty z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
- Nie zgadzam się
- Niezdecydowany/a
- Zgadzam się
- Zdecydowanie się zgadzam

48. 3.7. Podobają mi się różnice, które mogą istnieć między mną i kulturowo odmienną osobą, z którą mam kontakt. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

49. 3.8. Szanuję wartości obcokrajowców (o ile są one zgodne z prawami człowieka). *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

50. 3.9. Szanuję sposób, w jaki zachowują się obcokrajowcy (o ile przestrzegają praw człowieka). *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

51. 3.10. Jestem osobą otwartą na obcokrajowców. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
- Nie zgadzam się
- Niezdecydowany/a
- Zgadzam się
- Zdecydowanie się zgadzam

52. 3.11. Często czuję się bezużyteczny/a podczas interakcji z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
- Nie zgadzam się
- Niezdecydowany/a
- Zgadzam się
- Zdecydowanie się zgadzam

53. 3.12. Często się zniechęcam, gdy przebywam z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
- Nie zgadzam się
- Niezdecydowany/a
- Zgadzam się
- Zdecydowanie się zgadzam

54. 3.13. Łatwo się złoścę, kiedy kontaktuję się z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
- Nie zgadzam się
- Niezdecydowany/a
- Zgadzam się
- Zdecydowanie się zgadzam

4. Oceń, jak bardzo jesteś skłonny/a do rozmowy W JĘZYKU ANGIELSKIM w następującej skali od 1 (zdecydowanie tego unikam) do 5 (zdecydowanie jestem do tego skłonny/a):

55. 4.1. Kiedy jestem przygotowany/a do zajęć. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

56. 4.2. Kiedy znam poprawną odpowiedź. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

57. 4.3. Kiedy mogę powiedzieć coś ciekawego na temat rozmowy. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

58. 4.4. Kiedy moje poglądy różnią się od opinii moich kolegów/koleżanek z klasy. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

59. 4.5. Kiedy nikt nic nie mówi. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

60. 4.6. Kiedy siedzę z przodu klasy. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

61. 4.7. Kiedy moje poglądy różnią się od poglądów mojego nauczyciela. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

62. 4.8. Kiedy klasa bierze udział w otwartej dyskusji lub debacie. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

63. 4.9. Kiedy zaciekawi mnie temat rozmowy. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

64. 4.10. Kiedy mój udział w zajęciach jest oceniany. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

65. 4.11. Kiedy moja klasa prowadzi bardzo intensywną debatę. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

66. 4.12. Kiedy muszę rozmawiać w małej grupie. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

67. 4.13. Kiedy nauczyciel zadaje pytanie klasie. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

68. 4.14. Kiedy siedzę z tyłu klasy. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

69. 4.15. Kiedy otrzymuję punkty za udział w zajęciach. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

70. 4.16. Kiedy odpowiada mi temat. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

71. 4.17. Kiedy muszę rozmawiać w parach. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

72. 4.18. Kiedy chciałbym/chciałabym zadać nauczycielce/ nauczycielowi pytanie. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

73. 4.19. Kiedy rozmawiam po angielsku Z OBCOKRAJOWCEM na interesujący mnie temat za pośrednictwem programu wideokonferencyjnego, takiego jak Google Meet lub Skype. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

74. 4.20. Kiedy rozmawiam po angielsku ZGRUPĄ OBCOKRAJOWCÓW na interesujący mnie temat za pośrednictwem programu wideokonferencyjnego, takiego jak Google Meet lub Skype. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

75. 4.21. Kiedy gram w interesujące mnie gry wideo online dla wielu graczy w języku angielskim (np. League of Legends) z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

76. 4.22. Kiedy gram w interesujące mnie masowe gry wideo online dla wielu graczy w języku angielskim (np. World of Warcraft), z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

77. 4.23. Kiedy wysyłam wiadomość audio do obcokrajowca w języku angielskim na interesujący mnie temat na WhatsAppie. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

78. 4.24. Kiedy rozmawiam po angielsku z obcokrajowcem, który widzę, że ma problemy z komunikacją, np. płacąc za transport publiczny lub w supermarkecie. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

79. 4.25. Kiedy udzielam obcokrajowcowi wskazówek w języku angielskim, by dostał się w określone miejsce. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

80. 4.26. Kiedy nawiązuję rozmowę z OBCOKRAJOWCEM, by dowiedzieć się o nim czegoś co mnie interesuje. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

81. 4.27. Kiedy nawiążę rozmowę z GRUPĄ OBCOKRAJOWCÓW, by dowiedzieć się o nich czegoś co mnie interesuje (np. ich pochodzenie, zawód czy hobby). *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

82. 4.28. Kiedy muszę opowiedzieć w języku angielskim obcokrajowcowi o zwyczajach mojej kultury i opisać miejsce, w którym mieszkam. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

83. 4.29. Kiedy przedstawiam obcokrajowca rodzinie / przyjaciołom i muszę przetłumaczyć ich rozmowę, by mogli się porozumieć. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

84. Czy jest może coś jeszcze, o co nie zostałeś/aś zapytany/a i uważasz, że warto się tym podzielić?

BARDZO DZIĘKUJEMY! Twoja opinia ma dla nas ogromne znaczenie!!!

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Anexo D

Appendix D

Cuestionario telemático relacionado con factores que afectan la expresión e interacción oral en inglés como lengua extranjera administrado al alumnado

Online questionnaire related to factors that affect oral production and interaction in EFL administered to students

CUESTIONARIO SOBRE EL APRENDIZAJE DE INGLÉS DEL ALUMNADO DE ESO Y BACHILLERATO

Estimado/a alumno/a:

Este cuestionario pretende obtener datos para una investigación realizada en la Universidad de Málaga sobre la expresión oral en inglés en Secundaria. Dado que no disponemos de mucha información en este campo, varios I.E.S. dentro y fuera de España nos ayudan a recopilarla, siendo partícipes de esta investigación. Entre nuestros objetivos están conocer las actitudes del alumnado de la ESO y Bachillerato, identificar las dificultades con la expresión oral en inglés y proponer medidas de mejora de su enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, TU opinión sobre la educación que recibes cuenta y nos interesa mucho.

Por este motivo, te pedimos que respondas a todas las preguntas lo más sinceramente posible. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas. Te garantizamos la absoluta confidencialidad de tus respuestas que no tendrán ningún efecto en tus resultados académicos. Estudios como éste pueden contribuir a la mejora de la enseñanza de idiomas.

Si deseas más información sobre esta investigación, dirígete a Marta Napiórkowska, profesora de inglés en el I.E.S. Beatriz Galindo "La Latina", en la dirección de correo electrónico: m.napiorkowska1@gmail.com

¡Muchísimas gracias por tu colaboración!

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. He sido informado/a de los detalles de este cuestionario y doy mi consentimiento para participar como voluntario/a. *

Selecciona todos los que correspondan.

Sí

2. Género: *

Marca solo un óvalo.

Mujer

Hombre

Prefiero no decirlo

Otro

3. Edad: *

Marca solo un óvalo.

- 13 años
- 14 años
- 15 años
- 16 años
- 17 años
- 18 años
- 19 años
- 20 años

4. Curso escolar: *

Marca solo un óvalo.

- 3º ESO
- 4º ESO
- 1º BACHILLERATO
- 2º BACHILLERATO

5. Centro escolar: *

Marca solo un óvalo.

- IES Beatriz Galindo (Motril)
- IES Cartima (Cártama)
- IES Huerta Alta (Alhaurín de la Torre)
- IES Ciudad de Coín (Coín)
- IES Torre Almirante (Algeciras)
- IES Sierra de Mijas (Mijas)
- IES Monterroso (Estepona)
- IES Maestro Padilla (Almería)
- IES Gerald Brenan (Alhaurín de la Torre)
- IES Pablo Rueda (Castillo de Locubín)
- IES Jacaranda (Churriana Málaga)
- IES Cerro del Viento (Benalmádena)
- IES Barahona de Soto (Archidona)
- IES Costa del Sol (Torremolinos)
- IES Los Montes (Colmenar)

6. ¿Qué ha estudiado tu tutor/a legal 1 (madre, abuela, tía...)? (Si tienes dos padres varones o dos madres, indica lo que ha estudiado uno de ellos/as.) *

Marca solo un óvalo.

- No ha estudiado
- Primaria/ EGB
- ESO
- Bachillerato/ COU/ CF Grado Medio/ FP I
- CF Grado Superior/ FP II/ Maestría Industrial
- Diplomatura/ Grado/ Ingeniería Técnica/ Arquitectura Técnica
- Licenciatura/ Máster/ Ingeniería Superior/ Arquitectura Superior
- Doctorado

7. ¿Qué ha estudiado tu tutor/a legal 2 (padre, abuelo, tío...)? (Si tienes dos padres varones o dos madres, indica lo que ha estudiado el otro/a.) *

Marca solo un óvalo.

- No ha estudiado
- Primaria/ EGB
- ESO
- Bachillerato/ COU/ CF Grado Medio/ FP I
- CF Grado Superior/ FP II/ Maestría Industrial
- Diplomatura/ Grado/ Ingeniería Técnica/ Arquitectura Técnica
- Licenciatura/ Máster/ Ingeniería Superior/ Arquitectura Superior
- Doctorado
- Tengo solo un/a tutor/a legal

8. ¿Usa tu padre y/o tu madre el inglés en el trabajo? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- No lo sé

9. ¿Cuántos libros hay aproximadamente en tu casa, sin incluir las revistas, los periódicos ni los libros de texto? *

Marca solo un óvalo.

- de 0 a 25 libros
- de 26 a 50 libros
- de 51 a 100 libros
- de 101 a 150 libros
- Más de 150 libros

Responde a las siguientes preguntas con un Sí (para expresar tu acuerdo) o No (para expresar tu desacuerdo), sin pensarlo mucho:

10. 1.1. ¿Eres una persona habladora? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

11. 1.2. ¿Eres una persona bastante animada? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

12. 1.3. ¿Te gusta conocer gente nueva? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

13. 1.4. ¿Por lo general te dejas llevar y disfrutas en una fiesta animada? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

14. 1.5. ¿Sueles tomar la iniciativa para hacer nuevos amigos? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

15. 1.6. ¿Animas una fiesta aburrida con facilidad? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

16. 1.7. ¿Sueles mantenerte en segundo plano en las reuniones con otra gente? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

17. 1.8. ¿Te gusta relacionarte con la gente? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

18. 1.9. ¿Te gusta estar en un ambiente ajetreado y alegre? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

19. 1.10. ¿Estás casi siempre callado cuando estás con otras personas? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

20. 1.11. ¿Otra gente cree que eres una persona muy animada? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

21. 1.12. ¿Sabes montar una fiesta? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

22. 2. ¿Cómo es tu competencia en inglés hablado (speaking) comparado con tus compañeros/as de clase? Evalúala en una escala desde 0 (Muy inferior a la de mis compañeros/as) hasta 10 (Muy superior a la de mis compañeros/as). *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Muy Muy superior a la de mis compañeros/as

3. Evalúa los siguientes enunciados en una escala desde 1 (Muy en desacuerdo) hasta 5 (Muy de acuerdo):

23. 3.1. Me siento seguro/a al interactuar con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

24. 3.2. Siempre sé qué decir cuando interactúo con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

25. 3.3. Puedo ser tan sociable como quiero cuando interactúo con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

26. 3.4. Estoy bastante seguro/a de mí mismo/a al interactuar con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

27. 3.5. Soy muy observador/a cuando interactúo con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

28. 3.6. Disfruto interactuando con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

29. 3.7. Disfruto con las diferencias que puedan existir entre la persona culturalmente distinta con la que interactúo y mí mismo/a. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

30. 3.8. Respeto los valores de personas de diferentes culturas (siempre que esos valores respeten los derechos humanos). *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

31. 3.9. Respeto la forma en que se comportan las personas de diferentes culturas (siempre que respeten los derechos humanos). *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

32. 3.10. Soy una persona de mente abierta a personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

33. 3.11. A menudo me siento inútil cuando interactúo con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

34. 3.12. A menudo me desanimo cuando estoy con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

35. 3.13. Me enfado fácilmente cuando interactúo con personas de diferentes culturas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

36. 3.18. Añade algún comentario sobre tu experiencia/opinión acerca de la interacción oral con personas de otra cultura (PREGUNTA NO OBLIGATORIA).

4. Evalúa lo dispuesto/a que estás a conversar EN INGLÉS en la siguiente escala desde 1 (Lo evito) hasta 5 (Estoy totalmente dispuesto/a):

37. 4.1. Cuando me he preparado la clase. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

38. 4.2. Cuando sé la respuesta correcta. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

39. 4.3. Cuando puedo aportar al tema que se está tratando. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

40. 4.4. Cuando mis puntos de vista difieren de los de mis compañeros. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

41. 4.5. Cuando nadie más está hablando. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

42. 4.6. Cuando estoy sentado/a en la parte delantera de la clase. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

43. 4.7. Cuando mis puntos de vista difieren de los de mi profesora o profesor. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

44. 4.8. Cuando la clase está implicada en una discusión o un debate abiertos. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

45. 4.9. Cuando el tema es interesante. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

46. 4.10. Cuando mi participación va a ser evaluada. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

47. 4.11. Cuando la clase está implicada en un debate intenso. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

48. 4.12. Cuando tengo que conversar en un grupo pequeño. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

49. 4.13. Cuando la profesora o el profesor hace una pregunta a la clase. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

50. 4.14. Cuando estoy sentado/a en la parte trasera de la clase. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

51. 4.15. Cuando se me puntúa la participación. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

52. 4.16. Cuando me siento cómodo/a con el tema. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

53. 4.17. Cuando tengo que conversar en parejas. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
- Estoy poco dispuesto/a
- Indeciso/a
- Estoy dispuesto/a
- Estoy totalmente dispuesto/a

54. 4.18. Cuando me gustaría hacerle una pregunta a la profesora o al profesor. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

55. 4.19. Cuando hablo en inglés CON UNA PERSONA EXTRANJERA sobre un tema de mi interés a través de un programa de videoconferencia como Google Meet o Skype. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

56. 4.20. Cuando hablo en inglés CON VARIAS PERSONAS EXTRANJERAS sobre un tema de mi interés a través de un programa de videoconferencia como Google Meet o Skype. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

57. 4.21. Cuando juego a videojuegos multijugador en línea en inglés (por ejemplo, League of Legends) de mi interés con extranjeros. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

58. 4.22. Cuando juego a videojuegos multijugador masivos en línea en inglés (por ejemplo, World of Warcraft) de mi interés con extranjeros. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

59. 4.23. Cuando grabo un mensaje de audio en inglés en Whatsapp a una persona extranjera sobre un tema de mi interés. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

60. 4.24. Cuando hablo en inglés con una persona extranjera a la que veo que está teniendo problemas de comunicación, p. ej., a la hora de pagar en un transporte público o en el supermercado. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

61. 4.25. Cuando doy indicaciones en inglés a una persona extranjera para llegar a un determinado lugar. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

62. 4.26. Cuando entablo una conversación con UNA PERSONA EXTRANJERA para conocer cosas sobre ella de mi interés. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

63. 4.27. Cuando entablo una conversación con UN GRUPO DE PERSONAS EXTRANJERAS para conocer cosas sobre ellas de mi interés (p. ej. su procedencia, profesión o aficiones). *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

64. 4.28. Cuando tengo que contar en inglés costumbres de mi cultura a una persona extranjera y describirle el lugar donde vivo. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

65. 4.29. Cuando presento una persona extranjera a mi familia/amigos y tengo que traducir su conversación para que se puedan comunicar. *

Marca solo un óvalo.

- Lo evito
 Estoy poco dispuesto/a
 Indeciso/a
 Estoy dispuesto/a
 Estoy totalmente dispuesto/a

66. 4.30. Si quieres añadir algo sobre tu disposición a hablar en inglés en general o en alguna situación hazlo aquí (PREGUNTA NO OBLIGATORIA):

5. Ahora nos gustaría hacerte unas cuantas preguntas relacionadas con tu ansiedad cuando hablas en inglés en tu clase. Indica tu grado de acuerdo con estas afirmaciones en una escala desde 1 (Muy en desacuerdo) hasta 5 (Muy de acuerdo):

67. 5.1. Incluso cuando estoy muy preparado/a para decir algo en clase, me pongo nervioso/a. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

68. 5.2. Siempre me parece que mis compañeros de clase hablan inglés mejor que yo. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

69. 5.3. Siento cómo me late el corazón cuando sé que el profesor o la profesora me va a preguntar algo. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

70. 5.4. Me preocupa cometer errores cuando hablo en la clase de inglés. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

71. 5.5. Me siento seguro/a cuando hablo en inglés en clase. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

72. 5.6. Me pongo nervioso/a y me siento confuso/a cuando hablo en inglés en clase. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

73. 5.7. Entro en pánico cuando tengo que hablar en inglés en clase sin preparación previa. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

74. 5.8. Me da vergüenza responder en inglés voluntariamente. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

75. 5.9. Hay algo más que te genera ansiedad relacionada con la expresión oral en clase? (PREGUNTA NO OBLIGATORIA).

6. EXPRESIÓN ORAL: CÓMO ES TU CLASE DE INGLÉS

Indica tu grado de acuerdo con estas afirmaciones en una escala desde 1 (Muy en desacuerdo) hasta 5 (Muy de acuerdo) pensando en tu clase de inglés en el centro:

76. 6.1. No me aburro en mis clases de inglés. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

77. 6.2. Disfruto mis clases de inglés. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

78. 6.3. He aprendido cosas interesantes hablando inglés en clase. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Indeciso/a
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

79. 6.4. Me siento orgulloso/a de mi progreso en expresión oral en la clase de inglés. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Indeciso/a
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

80. 6.5. Mi clase de inglés es un entorno positivo. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Indeciso/a
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

81. 6.6. Hablar inglés en clase es divertido. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Indeciso/a
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

82. 6.7. Mi profesor/a me anima a hablar inglés en clase. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Indeciso/a
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

83. 6.8. Mi profesor/a es amable. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Indeciso/a
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

84. 6.9. Mi profesor/a me apoya cuando hablo inglés en clase. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Indeciso/a
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

85. 6.10. Hay un buen ambiente en mis clases de inglés. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Indeciso/a
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

86. 6.11. Somos un buen equipo en mis clases de inglés. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Indeciso/a
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

87. 6.12. Tenemos nuestras bromas/anécdotas con nuestro/a profesor/a de inglés en *
clase.

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

88. 6.13. Nos reímos mucho en mis clases de inglés. *

Marca solo un óvalo.

- Muy en desacuerdo
 En desacuerdo
 Indeciso/a
 De acuerdo
 Muy de acuerdo

89. 6.14. ¿Tienes otras experiencias relacionadas con tus clases de inglés que te
gustaría compartir?

90. Si quieres añadir algo más o dar tu opinión sobre este cuestionario, hazlo aquí
(PREGUNTA NO OBLIGATORIA):

91. Si te gustaría participar en una entrevista, escribe tu nombre, correo electrónico y/o número de teléfono (ESTAREMOS ENCANTADOS DE ESCUCHARTE!) :

MUCHÍSIMAS GRACIAS! TU OPINIÓN ES FUNDAMENTAL PARA NOSOTROS!!!

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

ANKIETA DOTYCZĄCA NAUKI JĘZYKA ANGIELSKIEGO NA POZIOMIE SZKOŁY LICEALNEJ

Drogi/a Uczniu/ Uczennico,

Celem naszej ankiety jest uzyskanie danych do badań naukowych przeprowadzanych na Uniwersytecie w Maladze (Universidad de Málaga) związanych z dydaktyką wypowiedzi ustnej w języku angielskim na poziomie szkoły licealnej. W badaniu biorą udział liczne zespoły szkół ogólnokształcących w Polsce i w Hiszpanii. Przyczyniają się one do realizacji naszych celów, związanych m.in. z poznaniem nastawienia uczniów polskich i hiszpańskich do nauki mówienia w języku angielskim, zrozumieniem problemów towarzyszących wypowiedzi ustnej oraz zaproponowaniem skutecznych rozwiązań udoskonalających zarówno nauczanie, jak i naukę języka angielskiego. Dlatego właśnie, TWOJA opinia o wykształceniu, które otrzymujesz ma dla nas kluczowe znaczenie i jest niezmiernie ważna.

Bardzo Cię prosimy o udzielenie szczerych odpowiedzi na poniższe pytania. Pamiętaj, że zależy nam na poznaniu Twojego punktu widzenia, dlatego też nie ma ani błędnych, ani poprawnych rozwiązań. Badanie jest całkowicie anonimowe, niemniej jednak, jeżeli chciałbyś/łabyś udzielić nam więcej informacji i wziąć udział w wywiadzie, na końcu ankiety, wpisz Twoje imię i nazwisko oraz adres e-mail. Będzie nam niezmiernie miło! :)

Jeżeli chciałbyś/łabyś dowiedzieć się więcej o naszym badaniu, skontaktuj się z Martą Napiórkowską, osobą odpowiedzialną za projekt pod adresem: m.napiorkowska1@gmail.com

Bardzo dziękujemy za Twój cenny czas!!!

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. Zostałem/ am poinformowany/ a o szczegółach niniejszej ankiety, i dobrowolnie wyrażam zgodę na publikację moich odpowiedzi w celach naukowych. *

Selecciona todos los que correspondan.

Tak

2. Płeć: *

Marca solo un óvalo.

- Kobieta
 Mężczyzna
 Wolę nie mówić
 Inna

3. Wiek: *

Marca solo un óvalo.

- 13 lat
- 14 lat
- 15 lat
- 16 lat
- 17 lat
- 18 lat
- 19 lat
- 20 lat

4. Rok szkolny: *

Marca solo un óvalo.

- 1 klasa liceum
- 2 klasa liceum
- 3 klasa liceum
- 4 klasa liceum

5. Szkoła: *

Marca solo un óvalo.

- LO 10 Gdańsk
- LO 1 Gdynia
- LO 2 Sopot
- LO 15 Gdańsk
- LO 1 Pruszcz Gdański
- LO 19 Gdańsk
- LO 20 Gdańsk
- LO 24 Gdańsk
- ZSO 8 Gdynia
- ZSOiO Pruszcz Gdański
- LO 5 Wrocław
- LO 13 Wrocław
- LO 17 Wrocław
- LO 12 Wrocław
- LO 9 Wrocław
- LO 4 Wrocław
- LO 3 Wrocław

6. Jakie jest wykształcenie Twojego opiekuna prawnego 1 (matka, babcia,...)? (Jeśli masz dwóch ojców/dwie matki zaznacz wykształcenie jednego/jednej z nich.) *

Marca solo un óvalo.

- Nie ma wykształcenia
- Podstawowe
- Zasadnicze zawodowe
- Średnie
- Wyższe zawodowe (licencjat)
- Wyższe magisterskie
- Doktoranckie

7. Jakie jest wykształcenie Twojego opiekuna prawnego 2 (ojciec, dziadek,...)? (Jeśli masz dwóch ojców/dwie matki zaznacz wykształcenie jednego/jednej z nich.) *

Marca solo un óvalo.

- Nie ma wykształcenia
- Podstawowe
- Zasadnicze zawodowe
- Średnie
- Wyższe zawodowe (licencjat)
- Wyższe magisterskie
- Doktoranckie
- Mam tylko jednego opiekuna prawnego

8. Czy Twój ojciec/twoja matka używa języka angielskiego w pracy? *

Marca solo un óvalo.

- Tak
- Nie
- Nie wiem

9. Ile książek jest mniej więcej w Twoim domu, nie wliczając gazet, czasopism i podręczników szkolnych? *

Marca solo un óvalo.

- od 0 do 25 książek
- od 26 do 50 książek
- od 51 do 100 książek
- od 101 do 150 książek
- Więcej niż 150 książek

Odpowiedz bez większego namysłu tak (by wyrazić swoją zgodę) lub nie (by wyrazić sprzeciw) na poniższe pytania:

10. 1.1. Czy jesteś osobą rozmowną? *

Marca solo un óvalo.

Tak

Nie

11. 1.2. Czy jesteś dość energiczną osobą? *

Marca solo un óvalo.

Tak

Nie

12. 1.3. Lubisz poznawać nowych ludzi? *

Marca solo un óvalo.

Tak

Nie

13. 1.4. Czy zazwyczaj potrafisz się wyluzować i dobrze bawić na ożywionej imprezie? *

Marca solo un óvalo.

Tak

Nie

14. 1.5. Czy zwykle wykazujesz inicjatywę by nawiązać nowe znajomości? *

Marca solo un óvalo.

Tak

Nie

15. 1.6. Potrafisz z łatwością rozkręcić nudną imprezę? *

Marca solo un óvalo.

Tak

Nie

16. 1.7. Czy zazwyczaj pozostajesz w tle na spotkaniach z innymi ludźmi? *

Marca solo un óvalo.

- Tak
 Nie

17. 1.8. Czy lubisz przebywać i rozmawiać z innymi ludźmi? *

Marca solo un óvalo.

- Tak
 Nie

18. 1.9. Czy lubisz przebywać w wesołym i głośnym otoczeniu? *

Marca solo un óvalo.

- Tak
 Nie

19. 1.10. Czy zazwyczaj mało mówisz w towarzystwie innych osób? *

Marca solo un óvalo.

- Tak
 Nie

20. 1.11. Czy inni ludzie postrzegają Cię jako osobę bardzo energiczną? *

Marca solo un óvalo.

- Tak
 Nie

21. 1.12. Czy potrafisz urządzić imprezę? *

Marca solo un óvalo.

- Tak
 Nie

22. 2. Jak oceniasz Twoją umiejętność komunikacji w języku angielskim (speaking) w porównaniu z Twoimi kolegami/koleżankami z klasy? Oceń ją w skali od 0 (o wiele gorsza od moich kolegów/koleżanek z klasy) do 10 (o wiele lepsza od moich kolegów/koleżanek z klasy). *

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

o wi o wiele lepsza od moich kolegów/koleżanek z klasy

3. Oceń poniższe stwierdzenia w skali od 1 (zdecydowanie się nie zgadzam) do 5 (zdecydowanie się zgadzam):

23. 3.1. Czuję się swobodnie w kontaktach z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
- Nie zgadzam się
- Niezdecydowany/a
- Zgadzam się
- Zdecydowanie się zgadzam

24. 3.2. Zawsze wiem, co powiedzieć, rozmawiając z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
- Nie zgadzam się
- Niezdecydowany/a
- Zgadzam się
- Zdecydowanie się zgadzam

25. 3.3. Potrafię być tak towarzyski/a jak tylko chcę podczas interakcji z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

26. 3.4. Jestem całkiem pewny/a siebie, kiedy nawiązuję kontakty z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

27. 3.5. Jestem bardzo spostrzegawczy/a w kontaktach z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

28. 3.6. Lubię nawiązywać kontakty z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

29. 3.7. Podobają mi się różnice, które mogą istnieć między mną i kulturowo odmienną osobą, z którą mam kontakt. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

30. 3.8. Szanuję wartości obcokrajowców (o ile są one zgodne z prawami człowieka). *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

31. 3.9. Szanuję sposób, w jaki zachowują się obcokrajowcy (o ile przestrzegają praw człowieka). *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

32. 3.10. Jestem osobą otwartą na obcokrajowców. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

33. 3.11. Często czuję się beużyteczny/a podczas interakcji z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

34. 3.12. Często się zniechęcam, gdy przebywam z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

35. 3.13. Łatwo się złoścę, kiedy kontaktuję się z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

36. 3.18. Jeżeli chcesz się podzielić jakimś Twoim doświadczeniem / opinią na temat interakcji z obcokrajowcami będzie nam bardzo miło (PYTANIE NIEOBOWIĄZKOWE).

4. Oceń, jak bardzo jesteś skłonny/a do rozmowy W JĘZYKU ANGIELSKIM w następującej skali od 1 (zdecydowanie tego unikam) do 5 (zdecydowanie jestem do tego skłonny/a):

37. 4.1. Kiedy jestem przygotowany/a do zajęć. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

38. 4.2. Kiedy znam poprawną odpowiedź. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

39. 4.3. Kiedy mogę powiedzieć coś ciekawego na temat rozmowy. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

40. 4.4. Kiedy moje poglądy różnią się od opinii moich kolegów/koleżanek z klasy. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

41. 4.5. Kiedy nikt nic nie mówi. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

42. 4.6. Kiedy siedzę z przodu klasy. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

43. 4.7. Kiedy moje poglądy różnią się od poglądów mojego nauczyciela. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

44. 4.8. Kiedy klasa bierze udział w otwartej dyskusji lub debacie. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

45. 4.9. Kiedy zaciekawi mnie temat rozmowy. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

46. 4.10. Kiedy mój udział w zajęciach jest oceniany. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

47. 4.11. Kiedy moja klasa prowadzi bardzo intensywną debatę. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

48. 4.12. Kiedy muszę rozmawiać w małej grupie. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

49. 4.13. Kiedy nauczyciel zadaje pytanie klasie. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

50. 4.14. Kiedy siedzę z tyłu klasy. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

51. 4.15. Kiedy otrzymuję punkty za udział w zajęciach. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

52. 4.16. Kiedy odpowiada mi temat. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

53. 4.17. Kiedy muszę rozmawiać w parach. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

54. 4.18. Kiedy chciałbym/chciałabym zadać nauczycielce/ nauczycielowi pytanie. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

55. 4.19. Kiedy rozmawiam po angielsku Z OBCOKRAJOWCEM na interesujący mnie temat za pośrednictwem programu wideokonferencyjnego, takiego jak Google Meet lub Skype. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

56. 4.20. Kiedy rozmawiam po angielsku Z GRUPĄ OBCOKRAJOWCÓW na interesujący mnie temat za pośrednictwem programu wideokonferencyjnego, takiego jak Google Meet lub Skype. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

57. 4.21. Kiedy gram w interesujące mnie gry wideo online dla wielu graczy w języku angielskim (np. League of Legends) z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

58. 4.22. Kiedy gram w interesujące mnie masowe gry wideo online dla wielu graczy w języku angielskim (np. World of Warcraft), z obcokrajowcami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
 Raczej nie mam na to ochoty
 Niezdecydowany/a
 Jestem do tego skłonny/a
 Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

59. 4.23. Kiedy wysyłam wiadomość audio do obcokrajowca w języku angielskim na interesujący mnie temat na WhatsAppie. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

60. 4.24. Kiedy rozmawiam po angielsku z obcokrajowcem, który widzę, że ma problemy z komunikacją, np. płacąc za transport publiczny lub w supermarkecie. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

61. 4.25. Kiedy udzielam obcokrajowcowi wskazówek w języku angielskim, by dostał się w określone miejsce. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

62. 4.26. Kiedy nawiązuję rozmowę z OBCOKRAJOWCEM, by dowiedzieć się o nim czegoś co mnie interesuje. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

63. 4.27. Kiedy nawiązuję rozmowę z GRUPĄ OBCOKRAJOWCÓW, by dowiedzieć się o nich czegoś co mnie interesuje (np. ich pochodzenie, zawód czy hobby). *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

64. 4.28. Kiedy muszę opowiedzieć w języku angielskim obcokrajowcowi o zwyczajach mojej kultury i opisać miejsce, w którym mieszkam. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

65. 4.29. Kiedy przedstawiam obcokrajowca rodzinie / przyjaciołom i muszę przetłumaczyć ich rozmowę, by mogli się porozumieć. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie tego unikam
- Raczej nie mam na to ochoty
- Niezdecydowany/a
- Jestem do tego skłonny/a
- Zdecydowanie jestem do tego skłonny/a

66. 4.30. Jeżeli chcesz podzielić się z nami Twoją chęcią mówienia w języku angielskim w jakiejś konkretnej sytuacji lub po prostu o Twojej ogólnej predyspozycji do mówienia to będzie nam bardzo miło (PYTANIE NIEOBOWIĄZKOWE):

5. Teraz chcielibyśmy zadać Ci kilka pytań związanych ze stresem podczas mówienia w języku angielskim w Twojej klasie. Oceń poniższe stwierdzenia w skali od 1 (zdecydowanie się nie zgadzam) do 5 (zdecydowanie się zgadzam):

67. 5.1. Nawet kiedy jestem dobrze przygotowany/a, aby coś powiedzieć na zajęciach języka angielskiego, jestem nerwowo/a. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
- Nie zgadzam się
- Niezdecydowany/a
- Zgadzam się
- Zdecydowanie się zgadzam

68. 5.2. Zawsze wydaje mi się, że moi koledzy/moje koleżanki z klasy mówią w języku angielskim lepiej ode mnie. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

69. 5.3. Słyszę jak bije mi serce, kiedy wiem, że nauczyciel/ka języka angielskiego zaraz mnie o coś zapyta. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

70. 5.4. Kiedy mówię w języku angielskim na zajęciach, przejmuję się popełnianymi błędami. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

71. 5.5. Kiedy mówię w języku angielskim na zajęciach, jestem pewny/a siebie. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

72. 5.6. Kiedy mówię w języku angielskim na zajęciach, natychmiast zaczynam się denerwować * i popełniać błędy.

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

73. 5.7. Na zajęciach popadam w panikę, kiedy muszę coś powiedzieć w języku angielskim bez * wcześniejszego przygotowania mojej wypowiedzi.

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

74. 5.8. Wstydę się dobrowolnie udzielić odpowiedzi w języku angielskim. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

75. 5.9. Czy jest coś jeszcze co sprawia że się stresujesz kiedy mówisz w języku angielskim na zajęciach? (PYTANIE NIEOBOWIĄZKOWE).

6. WYPOWIEDŹ USTNA: JAK WYGLĄDAJĄ TWOJE LEKCJE JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Oceń poniższe stwierdzenia w skali od 1 (zdecydowanie się nie zgadzam) do 5 (zdecydowanie się zgadzam) myśląc o Twoich lekcjach angielskiego w szkole:

76. 6.1. Nie nudzę się na moich lekcjach angielskiego. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
- Nie zgadzam się
- Niezdecydowany/a
- Zgadzam się
- Zdecydowanie się zgadzam

77. 6.2. Lubię moje lekcje angielskiego. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
- Nie zgadzam się
- Niezdecydowany/a
- Zgadzam się
- Zdecydowanie się zgadzam

78. 6.3. Nauczyłem/am się wiele interesujących rzeczy mówiąc na moich lekcjach angielskiego. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
- Nie zgadzam się
- Niezdecydowany/a
- Zgadzam się
- Zdecydowanie się zgadzam

79. 6.4. Czuję się dumny/ a z moich osiągnięć dotyczących wypowiedzi ustnej na lekcjach angielskiego. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

80. 6.5. Moja lekcja angielskiego to pozytywne otoczenie. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

81. 6.6. Wypowiadanie się w języku angielskim na lekcjach to niezła zabawa. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

82. 6.7. Nauczyciel/ ka zachęca mnie do wypowiedzi ustnej w języku angielskim na lekcjach. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

83. 6.8. Mój/Moja nauczyciel/ ka jest miły/ a. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
- Nie zgadzam się
- Niezdecydowany/a
- Zgadzam się
- Zdecydowanie się zgadzam

84. 6.9. Nauczyciel/ ka wspiera mnie kiedy wypowiadam się w języku angielskim na lekcjach. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
- Nie zgadzam się
- Niezdecydowany/a
- Zgadzam się
- Zdecydowanie się zgadzam

85. 6.10. Na moich lekcjach panuje dobra atmosfera. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
- Nie zgadzam się
- Niezdecydowany/a
- Zgadzam się
- Zdecydowanie się zgadzam

86. 6.11. Jesteśmy zgraną ekipą na lekcjach angielskiego. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
- Nie zgadzam się
- Niezdecydowany/a
- Zgadzam się
- Zdecydowanie się zgadzam

87. 6.12. Mamy nasze wspólne żarty z nauczycielem/ ką na lekcjach angielskiego. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

88. 6.13. Bardzo często się śmiejemy na lekcjach angielskiego. *

Marca solo un óvalo.

- Zdecydowanie się nie zgadzam
 Nie zgadzam się
 Niezdecydowany/a
 Zgadzam się
 Zdecydowanie się zgadzam

89. 6.14. Masz jeszcze jakieś inne doświadczenia związane z Twoimi lekcjami angielskiego, którymi chciałbyś/łabyś się podzielić?

90. Jeżeli chciałbyś dodać coś jeszcze lub wyrazić opinię na temat tego kwestionariusza, zrób to tutaj (PYTANIE NIEOBOWIĄZKOWE):

91. Jeżeli chcesz udzielić nam wywiadu wpisz Twoje imię i nazwisko, adres e-mail lub/i Twój numer telefonu (BĘDZIE NAM BARDZO MIŁO!):

BARDZO DZIĘKUJEMY ZA POŚWIĘCONY NAM CZAS! Twoja opinia ma dla nas ogromne znaczenie!!!

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Anexo E

Appendix E

Protocolo de entrevista utilizado en entrevistas semiestructuradas realizadas con
alumnado de inglés como lengua extranjera

Interview protocol used in semi-structured interviews conducted with EFL students

Nombre y apellido:

Edad:

IES:

¿Estás predispuesto a comunicarte en inglés en el aula? ¿Por qué? ¿En qué situaciones
estás más predispuesto?

¿En qué medida disfrutas de las actividades comunicativas en el aula? ¿Qué tipo de
actividades orales disfrutas más?

¿En qué medida te pones nervioso cuando tienes que hablar en inglés? ¿En qué tipo de
actividades ocurre? ¿Por qué? ¿Cómo lidias con el estrés?

¿Qué problemas tienes cuando te expresas en inglés? ¿Tu profesor/a te ayuda a
expresarte cuando tienes una dificultad? ¿De qué manera? ¿Y tú cómo intentas
solucionarlos?

¿Crees que la participación en el intercambio hace que tengas más predisposición a
hablar en inglés en clase? ¿Por qué sí/por qué no?

¿Crees que en la clase te sientes igual de cómodo/a cuando hablas? ¿Por qué sí/ por qué
no?

¿Qué piensas sobre tu ansiedad relacionada con la expresión oral? ¿Estás nervioso/a o no
cuando hablas en inglés?

¿Crees que la participación en el intercambio puede ser responsable de bajar la
ansiedad? ¿Por qué sí/ por qué no?

Imię i nazwisko:

Wiek:

Szkoła:

Jesteś skłonny do komunikacji w języku angielskim na zajęciach? Dlaczego? W jakich sytuacjach chcesz mówić?

Czerpiesz przyjemność podczas ćwiczeń komunikacji ustnej na zajęciach? W jakim stopniu? Jakie ćwiczenia komunikatywne lubisz najbardziej?

Denerwujesz się kiedy masz mówić w języku angielskim? Jak bardzo się denerwujesz? Jakie ćwiczenia/sytuacje komunikatywne są dla ciebie szczególnie stresujące? Dlaczego? Jak sobie radzisz w takich sytuacjach?

Jakie problemy związane z wypowiedzią ustną masz kiedy mówisz w języku angielskim? Czy Twoja anglistka pomaga Ci w mówieniu na zajęciach? W jaki sposób? A Ty? Jak starasz się je rozwiązać?

Czy sądzisz, że udział w tandemie sprawia, że chętniej mówisz w języku angielskim na zajęciach? Dlaczego tak/dlaczego nie?

Czy uważasz, że na zajęciach czujesz się równie dobrze, gdy mówisz? Dlaczego tak/dlaczego nie?

Co sądzisz o swoim lęku związanym z mówieniem? Denerwujesz się kiedy mówisz w języku angielskim?

Czy sądzisz, że udział w tandemie może przyczynić się do obniżenia lęku związanego z wypowiedzią ustną? Dlaczego tak/dlaczego nie?

Anexo F

Appendix F

Protocolo de entrevista utilizado en entrevistas semiestructuradas realizadas con profesorado de inglés como lengua extranjera

Interview protocol used in semi-structured interviews conducted with EFL teachers

Nombre y apellido:

Edad:

Formación:

IES:

Experiencia en la profesión docente (años de experiencia docente en el IES):

¿Crees que el alumnado está predispuesto a comunicarse en inglés en el aula? ¿Por qué sí/no? ¿En qué situaciones está más predispuesto?

¿En qué medida crees que el alumnado disfruta de las actividades comunicativas en el aula? ¿Qué tipo de actividades orales crees que ellos disfrutaban más?

¿En qué medida el alumnado se pone nervioso cuando tiene que hablar en inglés? ¿En qué tipo de actividades ocurre?

¿Qué problemas de expresión e interacción oral tienen tus alumnos? ¿Cómo intentas solucionarlos?

En una escala de 0 a 10, ¿qué importancia das en tu clase a la expresión e interacción oral en el aula? ¿Más o menos que la importancia que das al resto de destrezas y contenidos lingüísticos?

¿Qué porcentaje del tiempo de clase le dedicas? De las 4 destrezas, ¿qué lugar -de más (la 1ª) a menos (la 4ª)- ocupa la atención a la producción e interacción oral en tus clases?

¿Procuras fomentar la expresión e interacción oral en tu aula? ¿Cómo? ¿Qué tipo de actividades sueles usar con tus alumnos?

¿Cómo sueles organizar la práctica de la expresión e interacción oral en tu aula? ¿El alumnado habla en grupos/parejas/ en forma de diálogo contigo? ¿Por qué?

¿Les enseñas estrategias de expresión e interacción oral? ¿Cómo? ¿Cuáles?

¿La comunicación en el aula se desarrolla en inglés, en español o en ambos idiomas?

¿Cómo aseguras la comprensión oral de todos los alumnos? ¿El alumnado suele comunicarse contigo en inglés o en español?

En la PEvAU española se evalúan dos destrezas lingüísticas: *writing* y *reading*. ¿En qué medida crees que el hecho de que no se evalúe *speaking* en esta prueba influye en la importancia que se le da en tu clase? ¿Crees que le darías la misma importancia a la expresión e interacción oral si se incluyera en esta prueba la evaluación de *speaking*?

¿En qué medida la normativa vigente te exige la enseñanza de la expresión e interacción oral en inglés?

¿Qué peso en la nota final tiene la expresión e interacción oral en tu asignatura? ¿Por qué?

¿Tienes algunas oportunidades de formación en el campo de la enseñanza de la comunicación oral en inglés en tu centro? ¿Qué tipo? ¿Son gratuitas? ¿Cómo las evaluarías?

¿Has asistido a otros cursos de autoformación en este campo por tu cuenta?

¿Crees que es suficiente el aprendizaje en tu centro para que el estudiante alcance un nivel de expresión e interacción oral que se espera que alcance?

Imię i nazwisko:

Wiek:

Wykształcenie:

Szkoła:

Doświadczenie w zawodzie (lata pracy):

Myślisz że uczniowie są skłonni do komunikacji w języku angielskim na zajęciach?

Dlaczego? W jakich sytuacjach są bardziej skłonni do komunikacji ustnej?

Twoim zdaniem, w jakim stopniu uczniowie czerpią przyjemność z ćwiczeń komunikacji na zajęciach? Jakie ćwiczenia komunikatywne według Ciebie lubią najbardziej?

Twoim zdaniem, w jakim stopniu uczniowie się denerwują kiedy mają mówić w języku angielskim? Jakie ćwiczenia/sytuacje komunikatywne są dla nich szczególnie stresujące?

Jakie problemy związane z wypowiedzią ustną mają Twoi uczniowie? W jaki sposób starasz się je rozwiązać?

W skali od 0 do 10, jaką wagę przywiązujesz do wypowiedzi i interakcji ustnej na zajęciach? Czy wypowiedź ustna jest dla Ciebie bardziej czy mniej ważna niż pozostałe umiejętności?

Ile procent czasu zajęć poświęcasz na praktykę wypowiedzi i interakcji ustnej? Spośród 4 umiejętności (reading, writing, listening, speaking) które miejsce na zajęciach -1 najważniejsze, 4 najmniej istotne- zajmuje u Ciebie speaking?

Czy starasz się rozwijać wypowiedź i interakcję ustną na zajęciach? W jaki sposób? Jakie ćwiczenia komunikacji ustnej praktykujesz zazwyczaj z Twoimi uczniami?

Jak zazwyczaj organizujesz na zajęciach praktykę wypowiedzi i interakcji ustnej? Uczniowie rozmawiają w grupach/parach/ z Tobą? Dlaczego?

Czy uczysz Twoich uczniów strategii komunikacyjnych? Jakich dokładnie i w jaki sposób?

Komunikacja na zajęciach odbywa się w języku angielskim, polskim czy w obydwu językach? Jeśli w obydwu, ile procent zajęć prowadzisz w języku polskim i ile w języku angielskim? W jaki sposób próbujesz zagwarantować zrozumienie wypowiedzi ustnej wszystkich Twoich uczniów na zajęciach? Uczniowie zwykle komunikują się z Tobą w języku polskim czy angielskim?

Na maturze oceniane są 4 umiejętności językowe: speaking, listening, reading i writing. W jakim stopniu uważasz że wymóg komunikacji ustnej na egzaminie ma wpływ na wagę jaką jej przywiązujesz na zajęciach? Myślisz że gdyby speaking nie był wymagany na maturze, ta umiejętność byłaby dla Ciebie tak samo ważna jak jest teraz?

W jakim stopniu prawo wymaga od ciebie nauki wypowiedzi i interakcji ustnej?

Jaka wagę procentową ma speaking w ocenie końcowej na Twoich zajęciach?

Dlaczego? Czy sama o tym decydujesz?

Czy w Twojej szkole masz jakieś możliwości rozwoju zawodowego, związane z nauką wypowiedzi ustnej w języku angielskim? Jakiej? Czy są one bezpłatne? Jak je oceniasz?

Czy uczestniczyłaś w innych szkoleniach z tego zakresu, które znalazłaś sama, nie miały one związku z ofertą rozwoju zawodowego w szkole ?

Czy uważasz, że nauka angielskiego w Twojej szkole średniej wystarczy, aby uczeń osiągnął oczekiwany poziom wypowiedzi ustnej?