

Colaboración intercultural en la esfera digital entre estudiantes de español

Intercultural collaboration in the digital space between students of Spanish

Eli-Marie D. Drange
Universidad de Agder, Noruega
eli.m.drange@uia.no

Susana Ester Mellerup
Universidad de Aarhus, Dinamarca
slksem@cc.au.dk



Eli-Marie D. Drange es doctora en Lengua Española por la Universidad de Bergen, Noruega. Actualmente es profesora titular de Lengua española de la Universidad de Agder, donde también es coordinadora de los estudios de español. Sus principales áreas de investigación son el habla coloquial y las variantes del español, además de diferentes aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. Drange también es vicepresidenta de la asociación noruega de profesores de español ANPE Norge



Susana Ester Mellerup es licenciada en Español y Semiótica por la Universidad de Aarhus, Dinamarca. Ha participado en numerosas jornadas didácticas para profesores de español y colaborado en varios proyectos de telecolaboración con otras universidades. Actualmente es profesora de Historia, sociedad y cultura de España y Latinoamérica, Análisis del discurso, Comunicación escrita y Fonética en el Instituto de Comunicación y Cultura de la Universidad de Aarhus en Dinamarca. Es también la coordinadora y responsable del centro de examen DELE en la misma universidad y examinadora de la certificación DELE

Resumen

Este artículo describe un proyecto de telecolaboración entre estudiantes de español de dos universidades escandinavas. El propósito del proyecto era favorecer una colaboración digital e intercultural utilizando el español como lengua franca para promover la participación y la motivación. En la primera fase del proyecto los participantes fueron dirigidos con material de guía y encuentros digitales obligatorios, y debieron completar hojas de reflexiones continuamente. En la segunda fase, colaboraron en la elaboración de un producto digital sobre el tema del choque cultural. Las reflexiones y los productos digitales constituyen el material empírico analizado para evaluar el éxito del proyecto. El análisis de las reflexiones indica que, en general, los estudiantes se sintieron motivados con la experiencia y colaboraron activamente en la elaboración del producto, pero algunos factores externos como el tamaño de los grupos y diversos problemas con la tecnología han revelado algunos desafíos en el proceso.

Abstract

This article describes a telecollaboration between students of Spanish from two Scandinavian universities. The aim of the project was to establish a digital and intercultural collaboration using Spanish as the lingua franca, and the outcome of the collaboration was a digital product presenting the experience of culture shock. The students had liberty in the design of the digital product with the aim of exploring formats of engagement and learning outside regular university tasks. The first phase of the project included guidelines and obligatory digital meetings, and the students had to fill in reflection notes about their experience. These reflection notes, as well as the digital products, are the main data used to evaluate the success of the project. The analysis of the reflections indicates that, in general, the students have succeeded in their intercultural collaboration, but some external factors as the group size and technological problems have had a negative impact on the process.

Palabras clave

español L2, cooperación, interculturalidad, TIC, motivación, interacción, actividades comunicativas

Keywords

Spanish as second language, cooperation, interculturality, ICT, motivation, interaction, communicative activities

Introducción

El deseo de poder comunicarse libremente en español con nativos cuando se viaja a un país hispanohablante es un factor que motiva a los estudiantes en los países escandinavos al elegir el estudio de español en la universidad. Siguiendo a Gardner (2000) podríamos clasificar esta motivación como “motivación integrativa”. La ilusión de lograr una comunicación auténtica, de conocer gente diferente y aprender de otra cultura se satisface frecuentemente con las giras de estudios o intercambios como parte del estudio. Sin embargo, no siempre es posible viajar para experimentar una situación de inmersión, y es aquí donde la tecnología abre posibilidades para realizar encuentros interculturales de comunicación auténtica sin la necesidad de trasladarse físicamente. Este hecho es el que

nos lleva a considerar la participación en la esfera digital como parte de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (O'Dowd 2011).

Para salir de los esquemas tradicionales de enseñanza de lengua extranjera y motivar a los estudiantes a través de la práctica del español en situaciones más auténticas, desarrollamos un proyecto de colaboración entre estudiantes de español de dos universidades escandinavas, una universidad noruega y una danesa. Desde una perspectiva pedagógica, los objetivos del proyecto fueron motivar a los estudiantes a usar la tecnología para comunicarse con otros en español y al mismo tiempo lograr que los estudiantes participaran más activamente en su propio aprendizaje. Para cumplir con estos objetivos adoptamos la perspectiva del enfoque orientado a la acción además de las ideas del aprendizaje basado en proyectos. Por medio de las tareas realizadas, los estudiantes desarrollarían tanto su competencia comunicativa e intercultural como sus competencias digitales. Desde la perspectiva de la investigación los objetivos fueron documentar las fases del proyecto y así poder evaluar los resultados obtenidos en un marco científico para mejorar su diseño. Para evaluar el proyecto y los efectos de la telecolaboración formulamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿En qué medida la colaboración intercultural promueve la participación activa y motiva al aprendizaje de una lengua extranjera?
- ¿Qué factores influyen en el éxito de la colaboración?
- ¿Se puede apreciar una relación entre el producto final y la motivación para la colaboración?

Marco teórico

En nuestra enseñanza adoptamos un enfoque orientado a la acción siguiendo el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2001) que establece que el objetivo principal de la enseñanza de la lengua es desarrollar tanto las competencias generales como las competencias comunicativas de los aprendientes. El marco teórico del proyecto se basa en los siguientes elementos: telecolaboración, competencia digital, competencia intercultural, choque cultural y la motivación.

Partiendo del fundamento del Marco común europeo de referencia para las lenguas de que “el aprendizaje de la lengua debería encaminarse a posibilitar que los aprendientes actúen en situaciones de la vida real, se expresen y realicen tareas de diferente naturaleza (Consejo de Europa, 2020: 38)”, hemos creado tareas de comunicación real en un contexto de telecolaboración entre aprendices de español. La telecolaboración propone normalmente intercambios con nativos, pero dentro del concepto también es posible el intercambio entre aprendices que adoptan una lengua franca para comunicarse, es decir, el español como lengua vehicular y como lengua meta de ambos grupos. Un encuentro en un entorno digital entre personas que no se conocen previamente exigirá a los participantes que se esfuercen a tomar la visión del otro para que la comunicación funcione. Esta habilidad de tomar la perspectiva del otro es un objetivo central en un proyecto de telecolaboración. Además, la comunicación mediada por computadora (CMC) en un proyecto de telecolaboración (O'Dowd 2018, 2020) entre aprendientes de la misma lengua puede contribuir a desarrollar las competencias claves propuestas por el Consejo de la Unión Europea (2018), especialmente la habilidad de comunicarse efectivamente en un entorno digital en un idioma extranjero.

La creatividad y la competencia en la creación de contenido digital, junto con la colaboración y la participación a través de tecnologías digitales son áreas claves en el

desarrollo de las competencias digitales del ciudadano (Carretero Gomez et al. 2017). Las instituciones educativas deben incluir el desarrollo de estas competencias en sus currículos como parte de la adquisición de habilidades genéricas (OECD 2018). A los jóvenes nacidos desde finales del milenio se les ha considerado como nativos digitales, mientras los adultos se han calificado como migrantes digitales. Sin embargo, algunos investigadores cuestionan las habilidades digitales de los jóvenes, y, además, distinguen variaciones y limitaciones en sus competencias (Erstad 2013; Gurung & Rutledge 2014). No se cuestiona el dominio de la comunicación en las redes sociales, pero se puede detectar una diferencia entre lo que es el consumo y la producción (Buckingham 2013). Así, algunos jóvenes son activos en la producción de contenido digital, mientras otros solo se limitan a consumir lo que otros han producido (Drange & Birkeland 2016). El aprendizaje colaborativo se puede beneficiar de la mediación de la tecnología si se diseña una tarea colaborativa y se facilitan recursos, espacio de comunicación, estructura y monitoreo entre otros aspectos (Jeong & Hmelo-Silver 2016). El trabajo colaborativo digital también facilita la participación más activa de los estudiantes (Lazareva & Cruz-Martinez 2020).

La participación activa se verá beneficiada con el desarrollo de la competencia intercultural, y en este contexto, la Autobiografía de Encuentros Interculturales elaborada por el Consejo de Europa (2009) resulta una herramienta útil. La autobiografía invita al estudiante a reflexionar sobre sus experiencias en encuentros interculturales o en situaciones donde hayan experimentado algún tipo de choque cultural. Esto normalmente se experimenta en el proceso de adaptación a una nueva cultura (Kobashi 2016), pero también podrían surgir en encuentros digitales. Pensamos que, como estudiantes de una lengua extranjera, los jóvenes se encuentran en un medio donde constantemente se enfrentan a situaciones que pueden provocar estos choques tanto al viajar a otros países como encontrarse en nuevas situaciones comunicativas. Al incorporar la Autobiografía de Encuentros Interculturales en un proyecto de telecolaboración, se puede lograr una participación activa y reflexiones más profundas de los participantes para que el encuentro virtual tenga un objetivo con un propósito determinado (O'Dowd 2020). Además, la elaboración de un producto digital colaborativo sería una motivación en la colaboración para lograr una reflexión más profunda (O'Dowd 2020), asimismo, pensamos que la elaboración del producto en un contexto completamente virtual ampliaría las competencias digitales de los estudiantes.

Contexto

El proyecto de telecolaboración descrito en este artículo fue llevado a cabo entre los estudiantes de primer semestre de la carrera de español de una universidad en Noruega y estudiantes de tercer semestre de español de una universidad en Dinamarca. Al iniciar el semestre a los estudiantes se les informó sobre el proyecto de telecolaboración y se establecieron seis grupos de trabajo con participantes de ambas universidades. Al establecerse, cada grupo debía designar diferentes roles entre sus miembros como: portavoz, escritor, encargado de organizar las reuniones y contactos y encargado de controlar el tiempo. El objetivo de establecer los roles era agilizar la organización del trabajo colaborativo.

La tarea final del proyecto consistía en elaborar un producto digital colaborativo en un formato que cada grupo eligiera. El aspecto intercultural se integró al proyecto a través del tema elegido para el producto digital, el cual trataba de investigar encuentros entre hispanohablantes y escandinavos y descubrir diferentes experiencias con el choque cultural. Asimismo, el hecho de conectar a estudiantes de Noruega y Dinamarca abría la posibilidad de reflexionar sobre el encuentro intercultural entre los dos países

culturalmente similares. Esto significó que los estudiantes tuvieron la oportunidad de reflexionar y compartir sus propias experiencias de encuentros con la cultura hispanohablante.

El proyecto se organizó en dos fases. Como indica la Tabla 1, la primera fase fue más estructurada con tareas específicas y consistió en cuatro encuentros digitales en horarios donde ambos grupos de estudiantes tenían clases obligatorias. Después de cada encuentro, los estudiantes tenían que hacer una reflexión sobre el encuentro y luego contestar las preguntas de reflexión intercultural elaboradas con inspiración en la Autobiografía de Encuentros Interculturales del Consejo de Europa (2009), véase el anexo 1. Además de conducir el trabajo en la dirección hacia el producto final, las tareas específicas tenían el objetivo de facilitar el intercambio lingüístico durante los encuentros. En la segunda fase, en cambio, los estudiantes trabajaron más libremente en el desarrollo del producto digital que debían presentar y podían organizar reuniones en forma libre según las necesidades de cada grupo.

Tabla 1. Información sobre la primera fase del proyecto

	Primer encuentro Semana 37	Segundo encuentro Semana 39	Tercer encuentro Semana 40	Cuarto encuentro Semana 41
Tareas	Intercambiar información para conocerse	Intercambiar experiencias con choques culturales	Empezar a planificar el proyecto	Entregar sinopsis del trabajo
Reflexión	Hoja de reflexión intercultural	Hoja de reflexión intercultural	Hoja de reflexión intercultural	Hoja de reflexión intercultural
Material facilitado	Guía de preguntas para conocerse	Guía de preguntas sobre el choque cultural	Guía para la sinopsis del trabajo	Guía para la sinopsis del trabajo

Material recopilado para el análisis

El material de análisis utilizado para responder a las preguntas de investigación fue recopilado como parte del proyecto y consiste en las reflexiones interculturales que se fueron entregando después de cada encuentro, y de los productos digitales producidos por cada grupo. Los estudiantes que no habían cumplido con las entregas debían hacer una reflexión global final. Además, se incluye una evaluación final oral realizada tanto en Noruega como en Dinamarca de la cual tomamos notas. Los estudiantes dieron su consentimiento por escrito para que sus respuestas anonimadas se utilizaran para el análisis. Este proyecto ha sido aprobado por el centro noruego de protección de datos NSD.

La Tabla 2 muestra la distribución de las reflexiones interculturales entregadas y el número de participantes por grupo, y la Tabla 3 describe el producto digital elaborado por cada grupo.

Tabla 2. Reflexiones interculturales sobre los encuentros

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
Miembros	10	6	9	9	10	10
Reflexiones encuentro 1	X	X	X	X	X	X
Reflexiones encuentro 2	X	X	X	X	X	X

Reflexiones encuentro 3	X	X	X	X	X	X
Reflexiones encuentro 4	X	X	X		X	X
Reflexiones globales	X	X	X	X	X	X
Evaluación final oral	X	X	X	X	X	X

Tabla 3. Los productos digitales

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
Producto digital	Video	Instagram	Artículo	Artículo	Video	Instagram

Descripción de los productos digitales

El video del grupo 1 presenta una secuencia de cortes sin introducción ni conclusión. Los estudiantes hablan de sus experiencias interculturales en países hispanohablantes y alternan entre tener un entrevistador o hablar directamente a la cámara.

La cuenta de Instagram del grupo 2 tiene una estructura organizada con dos entrevistas realizadas por los estudiantes noruegos y dos por los estudiantes daneses. Dos de las entrevistas describen las experiencias de nórdicos en España y dos son con hispanohablantes en los países nórdicos. Las entrevistas hechas en Noruega y en Dinamarca presentan una mini conclusión respectivamente, y, al final, hay una conclusión que recoge elementos de todas las entrevistas. Además, las entrevistas combinan imágenes, textos y videos.

El grupo 3 entregó un artículo con el título: ¿Qué puedes esperar cuando te mudas a otro país? El texto sigue las pautas de un texto académico con una extensión de 9 folios de texto sin imágenes y con dos referencias al final. El choque cultural se explora por medio de entrevistas a dos jóvenes hispanohablantes que han estado en Noruega, una danesa que ha tenido un intercambio en Argentina y un mexicano que ha estado en Dinamarca. Así las entrevistas recogen experiencias tanto de hispanohablantes en los países nórdicos como un nórdico en un país hispanohablante.

El grupo 4 entregó un artículo en formato de texto en Word que se asemeja a un artículo de revista, incluyendo elementos multimodales como citas de las entrevistas e imágenes de las personas entrevistadas y sus experiencias interculturales. Se presentan entrevistas con cuatro latinoamericanos que se han trasladado a los países nórdicos, lo cual solo muestra el enfoque del hispanohablante con la cultura nórdica. El artículo también incluye una conclusión que hace referencia a la teoría presentada sobre el tema y aplicada a las entrevistas.

El grupo 5 presentó un video, tal como indica la Tabla 3. El video se ha editado ya que tiene una introducción y presentación textual y música de fondo. Primero se presenta una entrevista de uno de los estudiantes a un hispanohablante en Dinamarca y después se muestra una entrevista a una hispanohablante en Noruega. Las dos entrevistas solo muestran a la persona entrevistada y no al entrevistador. Las preguntas tratan sobre el tema del choque cultural, el primer encuentro con el país, la comida, etc., y son preguntas muy similares.

El grupo 6 también desarrolló un perfil en Instagram como su producto digital. El perfil presenta entrevistas con cinco personas diferentes que han emigrado a Noruega o Dinamarca por diferentes razones. Se repiten las mismas fotos de los entrevistados y en

cada foto hay bastante texto. En la primera foto se presenta el nombre, el país de origen y la razón por la que el entrevistado está en el país escandinavo. En las otras fotos se describen situaciones donde se ha experimentado el choque cultural y algunas diferencias entre el país de origen y el nuevo país. La presentación del perfil incluye un enlace a Wikipedia y la explicación del concepto de choque cultural.

Método de investigación

Aplicamos un enfoque cualitativo (Creswell 2003) a nuestro análisis con el objetivo de mostrar directamente las respuestas de nuestros estudiantes sobre su experiencia con la telecolaboración. Al realizar un análisis cualitativo podemos considerar las diferentes respuestas y hacer un seguimiento del desarrollo de estas para cada uno de los estudiantes. Procuramos abordar el análisis de diferentes ángulos; primero analizamos las reflexiones comparando las respuestas de los estudiantes noruegos con los daneses para cada encuentro para observar cómo se articula la experiencia con la colaboración intercultural. Aquí nos interesa ver si hay diferencias en las interpretaciones de los encuentros y si se indican problemas de comunicación o desencuentros interculturales entre los estudiantes.

En segundo lugar, analizamos las reflexiones desde una perspectiva individual para indicar desafíos y beneficios de la colaboración a nivel personal. Las categorías iniciales utilizadas en el análisis están basadas en las preguntas de reflexión. Estas categorías, nombradas a continuación, facilitaron la organización del material para extraer los puntos más importantes.

- (1) Lo que ha funcionado bien
- (2) Los problemas que han tenido
- (3) Aspectos que podrían mejorar
- (4) El uso del idioma
- (5) Aspectos positivos con el proyecto
- (6) Aspectos negativos con el proyecto

Dentro de cada categoría, las respuestas de los estudiantes fueron generando nuevas subcategorías. Por ejemplo, la reflexión ‘Las preguntas nos ayudaron a conocernos’ se clasificó en la categoría ‘Lo que ha funcionado bien’ y luego se creó la subcategoría: ‘Las preguntas ayudaron’. Como parte del proceso dinámico de un análisis cualitativo (Hesse-Biber & Leavy, 2006: 354-355), las subcategorías fueron sintetizadas en nuevas categorías globales por medio de un análisis de contenido (Schreier, 2012). Un ejemplo son los enunciados como ‘las preguntas nos ayudaron’, ‘la sinopsis nos ayudó y ‘hablar del proyecto’ los que han dado lugar a una nueva categoría como: ‘Material facilitado para el encuentro’. Después de incluir las reflexiones globales en el material de análisis, se ha repasado todo el material para verificar las nuevas categorías y así fortalecer la validez del análisis.

Finalmente analizamos los productos digitales que los estudiantes crearon y comparamos el resultado final con la dinámica del grupo para ver si había alguna relación entre la calidad del producto digital y la colaboración. Para analizar la calidad de los productos digitales, nos fijamos principalmente en la cohesión entre las diferentes partes del producto: si hay una introducción, si se resumen las diferentes partes en una conclusión y si se ha mantenido coherencia en cada parte como el formato de las entrevistas, tipos de imágenes, etc.

Análisis y resultados

El análisis comparativo de los encuentros interculturales

Tanto los noruegos como los daneses en el grupo 1 coinciden en sus reflexiones en que la comunicación entre ellos ha funcionado bien y que han hablado español todo el tiempo sin mayores dificultades en entenderse. Les ha gustado la experiencia de aprender de los estudiantes de otro lugar, aunque al principio se sentían un poco incómodos. Los mayores desafíos fueron la tecnología y el tamaño del grupo, ya que la comunicación hubiese funcionado mejor con menos participantes en el grupo. Un aspecto positivo en relación con la autonomía de este grupo fue su decisión de presentar experiencias propias con choques culturales.

Los estudiantes en el grupo 2 coinciden en que lo más importante del proyecto era comunicarse en español y que han podido cumplir con este objetivo. Por una parte, destacan que el hecho de que no hubiera una situación de evaluación sumativa después del proyecto hizo que pudieran concentrarse en la comunicación, mientras por otro lado mencionan que no tuvieron que profundizar mucho en teoría y que así el proyecto fue menos demandante. Este grupo también menciona algunos problemas con la tecnología y el sonido. En las referencias a los encuentros, los participantes del grupo utilizan palabras como: disfrutamos, era divertido, es emocionante conocer a otros estudiantes, en general, expresiones que indican una buena relación entre los estudiantes noruegos y daneses.

En las reflexiones del grupo 3, los estudiantes coinciden en que han colaborado bien y que trataron de hablar español la mayor parte del tiempo en los primeros encuentros. Al parecer cambiaron la lengua al inglés en el tercer encuentro porque así podían ser más eficientes en la planificación de la tarea. De esta manera, el objetivo de planificación y elaboración de la tarea se sobrepuso al objetivo de comunicarse en español. Algunos estudiantes que en reuniones previas no se habían atrevido a participar activamente, debido quizás a la ansiedad lingüística, participaron más cuando el inglés se convirtió en la lengua franca. Varios estudiantes señalan que no tenían el vocabulario para hablar de la complejidad del tema en español y que eso fue una de las razones para cambiar al inglés. El contexto digital puede haber contribuido también, ya que era un obstáculo más para los que se sentían inseguros en sus habilidades lingüísticas. Algunos comentarios indican que el tamaño del grupo les complicaba y que tenían diferentes ideas de cómo debía ser el proyecto. Así, es posible que solo unos pocos hayan participado en la elaboración final, y que estos se sienten muy satisfechos con el resultado final, mientras que algunos estudiantes pueden haber querido hacer otro producto o no se han involucrado mucho en el proceso en general.

En las reflexiones del grupo 4 de las primeras reuniones tanto los estudiantes noruegos como los daneses coinciden en que pese a sentirse un poco inhibidos al principio, la comunicación funcionaba bien. Después, en las reflexiones globales estudiantes de ambos países expresan que tuvieron algunos problemas en la realización del proyecto. Se mencionan dificultades como la diferencia de nivel de lengua, la falta de esfuerzo y problemas para cumplir con las obligaciones relacionadas con el producto final.

En las reflexiones del grupo 5 tanto los estudiantes noruegos como los daneses coinciden en que el tamaño del grupo era un impedimento para la comunicación, ya que era fácil para los estudiantes más tímidos o con menos nivel de lengua esconderse detrás de los que hablaban más. Las reflexiones indican que la comunicación iba mejorando a medida que se conocían más, al mismo tiempo que se sobreentiende una participación más activa de algunos participantes.

En las reflexiones del grupo 6 tanto los estudiantes noruegos como daneses indican que tuvieron una buena colaboración y que la comunicación fue positiva, pero que el tamaño del grupo impedía una comunicación más fluida. También se menciona que no había “suficiente trabajo para todos los miembros”. Otra dificultad que se menciona fue el sonido, se repite muchas veces que tuvieron problemas con el sonido y que eso también dificultó la comunicación. Finalmente, los miembros de este grupo optaron por comunicarse por escrito por Facebook y Messenger, lo que significó menos práctica oral.

Análisis de las reflexiones desde una perspectiva individual

La experiencia individual se analiza por medio de las mismas hojas de reflexión que fueron utilizadas para el análisis comparativo del encuentro intercultural. Sin embargo, en esta parte del análisis se ha tomado en cuenta solamente las experiencias individuales de cada estudiante. En la Tabla 4 se aprecian las categorías principales y las subcategorías de clasificación de las respuestas.

Tabla 4. La experiencia individual

Número de categoría	Categoría general de clasificación	Subcategorías más frecuentes
1.	Lo que ha funcionado bien	Participación Material facilitado
2.	Los problemas que han tenido	Problemas con la tecnología Ansiedad
3.	Aspectos que podrían mejorar	Desarrollo personal Desarrollo de la lengua
4.	El uso del idioma	El español
5.	Aspectos positivos con el proyecto	Beneficio emocional Beneficio lingüístico
6.	Aspectos negativos con el proyecto	Falta de beneficio lingüístico Falta de participación

Lo que se destaca por haber funcionado bien es la participación activa y la buena comunicación entre los estudiantes. Algunos indican que el primer encuentro fue difícil, pero que a medida que se iban conociendo, la comunicación también iba mejorando. Después de los primeros encuentros varios estudiantes también señalaron que el material facilitado fue de gran ayuda, es decir las guías descritas en la Tabla 1. Los problemas con la tecnología destacan entre los problemas que se han experimentado. Se describen los problemas con internet y los problemas de sonido como los puntos más importantes. Varios estudiantes también expresan dificultades en ‘hablar con la computadora’ y ‘lograr expresarse en español’. Hemos clasificado estas dificultades como una subcategoría llamada ansiedad, ya que el ordenador se experimenta como un medio que se interpone entre los hablantes e interviene emocionalmente limitando la comunicación. La ansiedad relacionada con la comunicación en español se clasifica como el segundo problema más importante después de los técnicos. En la categoría “aspectos que podrían mejorar”, los estudiantes mencionan principalmente aspectos de desarrollo personal como participar más y prepararse mejor. La segunda categoría más importante que se destaca es explícitamente mejorar el español o tener más confianza en sí mismos para hablar.

A la pregunta sobre la lengua de comunicación, la mayoría responde que hablaron español todo o casi todo el tiempo, sin embargo, hay dos grupos que indican que usaron más inglés o noruego/danés. Este hecho se refleja también en los aspectos positivos y negativos. En los aspectos positivos se destaca el beneficio lingüístico como el segundo aspecto más importante, mientras la falta de beneficio lingüístico se menciona como el

aspecto negativo más importante. Para los estudiantes que lograron comunicarse en español, se ve claramente que han tenido un beneficio importante en el desarrollo de la lengua, mientras que los que tienen problemas para hablar español en un espacio virtual no han logrado obtener el mismo beneficio lingüístico. Para este grupo, la tecnología ha influido negativamente en su desarrollo lingüístico. Sin embargo, se destaca como aspecto positivo el beneficio emocional obtenido. Muchos estudiantes utilizan adjetivos positivos como interesante, emocionante y divertido cuando indican lo que ha sido positivo en el proyecto, lo que significa que juzgan el proyecto como algo que los motiva a seguir aprendiendo la lengua.

El trabajo digital en grupo

Se observa una estrecha relación entre la calidad del producto y la colaboración, lo cual se ve manifestado en el resultado final.

Grupo 1

En el caso de este grupo cuyo producto fue un video, podemos observar que la secuenciación podría indicar una colaboración parcial donde los participantes se han puesto de acuerdo en el formato, pero no han logrado una coherencia en el producto final. Hay carencia de cohesión, falta una introducción y una conclusión en común.

Grupo 2

En este caso, el grupo presentó una cuenta en Instagram. La estructura del perfil en Instagram y el contenido indican una buena colaboración entre los dos grupos de estudiantes. Todos los entrevistados responden a las mismas preguntas creando una cohesión en el producto. Además, hay continuidad en el desarrollo del trabajo y presentan una conclusión final en común.

Grupo 3

El texto académico del grupo 3 presenta una estructura que integra las entrevistas con la teoría y resume las ideas principales al final. Esta cohesión en el producto indica que ha habido buena colaboración en la realización de la tarea. Sin embargo, aunque el producto muestra unificación no podemos estar seguras de que refleje la colaboración de todos los integrantes. Solo podemos asumir que el trabajo ha sido repartido.

Grupo 4

Este grupo presentó un artículo expositivo con entrevistas. La manera de conectar las entrevistas en el artículo bajo los mismos subtítulos indica una colaboración entre los miembros del grupo en la elaboración del producto. Sin embargo, como mencionado en la descripción del grupo 3, puede haber algunos miembros del grupo que han participado más que otros. Hay constancia de entrevistas tanto de Noruega como de Dinamarca, así que ha habido colaboración en el proceso, pero no podemos asegurar que la repartición del trabajo y la telecolaboración haya sido total.

Grupo 5

Este grupo ha realizado un video, donde solo se escucha la voz de una estudiante en Noruega y otra en Dinamarca, por lo que no se sabe cómo ha sido la colaboración ni la participación activa en la elaboración del producto. El formato de las entrevistas es algo monótono y no invita al espectador a ver el video. Aunque este hecho no necesariamente es indicador de falta de colaboración, sí puede indicar una falta de revisión crítica del producto final.

Grupo 6

El producto final de este grupo fácilmente se puede haber realizado como un trabajo secuenciado, aunque suponemos que los participantes necesitan haberse puesto de acuerdo en el formato y la organización del perfil de Instagram. La primera entrada del perfil se asemeja a una entrada normal en Instagram con emoticones y hashtags, mientras las demás entradas no explotan las posibilidades que posee esta herramienta. No se puede determinar si esto ha sucedido por falta de conocimiento de las posibilidades que tiene Instagram o porque no han podido invertir más tiempo en la elaboración. Sin embargo, la calidad del producto final se ve afectada.

Discusión

Discutiendo las reflexiones de los estudiantes, podemos ver que un encuentro digital implica algunos desafíos que no se experimentan en un encuentro cara a cara. Uno de estos desafíos es la dependencia en gran medida de la tecnología utilizada. Si hay problemas con el sonido o la capacidad de las líneas, habrá interrupciones y frustraciones. Además, la falta de lenguaje no verbal como apoyo a la comunicación, puede generar malentendidos y como consecuencia crear un ambiente de tensión. Aprender a conocerse y relacionarse afectivamente a través de la pantalla puede experimentarse como una barrera para el establecimiento de confianza mutua necesario durante la colaboración.

Cuando se añade el aspecto lingüístico al encuentro digital y la exigencia de hablar otro idioma, que no es la lengua materna de los participantes, el desafío de la tecnología puede ser aún mayor. En un encuentro cara a cara, muchos aprendientes de una lengua pueden sufrir ansiedad a la hora de tener que comunicarse en el idioma que están aprendiendo. La ansiedad en términos generales refleja el temor a algo que nos provoca una reacción negativa. Es individual y por lo tanto la intensidad de esta reacción emocional dependerá de la forma en que cada uno perciba la situación (Bertoglia Richards 2005). En el caso de nuestros estudiantes, la ansiedad fue originada por el miedo a cometer errores frente a un desconocido y el distanciamiento que produce la comunicación a través de un ordenador. El encuentro entre aprendientes que utilizan una lengua franca disminuye la ansiedad, ya que todos se encuentran en la misma situación de aprendizaje y por lo tanto los estudiantes se ven obligados y motivados a utilizar la lengua meta como lengua franca. Sin embargo, debemos tener en cuenta que la diferencia en el nivel de dominio de la lengua también puede crear un sentimiento de ansiedad similar al enfrentamiento con un hablante nativo de la lengua. La ansiedad también se puede ver afectada si no se ha adquirido un ambiente de confianza interpersonal previo. Por lo tanto, la colaboración intercultural digital se verá beneficiada si se crea un ambiente relajado de confianza que motive a los estudiantes a querer comunicarse independientemente del nivel del idioma que dominen.

Desde la perspectiva del “aprendizaje cooperativo”, una de las formas de adquirir una segunda lengua es la interacción y el intercambio entre grupos heterogéneos en los cuales el aprendiz puede aportar sus conocimientos y puntos de vista al grupo (Cassany, 2009). Además, desde una perspectiva del enfoque orientado a la acción y utilizando una metodología de enfoque por tareas o proyectos se busca crear situaciones auténticas donde los aprendientes tengan que utilizar la lengua para lograr su objetivo, un objetivo que no debe ser solo lingüístico, sino también de intercambio cultural (Nunan 2004; Olivera 2019). Asimismo, al diseñar una tarea de acuerdo con los principios del Aprendizaje basado en proyectos (Domènech-Casal 2016) y así reforzar la idea de un objetivo externo al aprendizaje, el aprendizaje puede ir más allá de la tarea concreta (Domènech-Casal et al. 2019).

Como mencionado en la introducción, no todos los jóvenes entran en la categoría de nativos digitales poseedores de competencias digitales de alto nivel, sino más bien constituyen grupos heterogéneos (Hargittai & Shaw 2015). Esta heterogeneidad en las competencias digitales se ha visto reflejada en la forma cómo los factores tecnológicos han afectado a algunos grupos y cómo han solucionado los desafíos, además de cómo se ha explotado el potencial de los recursos tecnológicos utilizados en la elaboración de los productos digitales.

Conclusiones

Los objetivos de nuestro proyecto eran, desde una perspectiva pedagógica, motivar a los estudiantes a utilizar la tecnología para comunicarse en español, al mismo tiempo que fueran agentes activos en su proceso de aprendizaje. Diseñamos entonces un proyecto que les permitiera desarrollar las competencias comunicativas, interculturales y digitales durante el proceso. Desde la perspectiva de la investigación, deseábamos documentar las fases del proyecto para poder discutir los resultados dentro de un marco teórico que nos permitiera mejorar el diseño del proyecto para reutilizarlo en el futuro. Para lograr esto nos planteamos tres preguntas de investigación: ¿En qué medida la colaboración intercultural promueve la participación activa y motiva al aprendizaje de una lengua extranjera? ¿Qué factores influyen en el éxito de la colaboración? ¿Se puede apreciar una relación entre el producto final y la motivación para la colaboración?

Respondiendo a la primera y segunda pregunta de investigación, podemos decir que la colaboración intercultural promueve en gran medida la participación activa de los estudiantes y contribuye a la motivación en diferentes niveles. El éxito de la colaboración está condicionado a diversos factores que influyen en la colaboración intercultural. Estos factores se encuentran íntimamente relacionados y en ocasiones se superponen entre sí, sin embargo, los hemos clasificado en tres grupos: tecnológicos, lingüísticos y emocionales.

En el ámbito de los factores tecnológicos hemos podido observar diversos elementos como la experiencia digital del estudiante y la explotación de los recursos digitales. Como reacción al factor tecnológico vemos que los problemas de sonido pueden producir frustración y ansiedad por la incapacidad de comunicarse normalmente. Sin embargo, esta frustración puede hacer que los grupos con mayor iniciativa busquen alternativas para reestablecer la comunicación como se aprecia en la siguiente cita del grupo 1: “La comunicación entre nosotros y los daneses ha funcionado bien porque creamos un chat donde pudimos hablar/discutir”.

En cuanto a los factores lingüísticos podemos decir que, aunque los estudiantes se sienten motivados por la posibilidad de conocer a otros estudiantes que comparten los mismos intereses, sienten que la comunicación en un determinado nivel de lengua y a través de una pantalla es un desafío. El número de integrantes en los grupos también influye en el factor lingüístico y afecta la colaboración y la comunicación de los grupos. No todos tienen la oportunidad o se atreven a participar en las conversaciones o tomas de acuerdo. Por lo tanto, el beneficio lingüístico será mayor en grupos con dos integrantes por país.

El factor emocional es otra variable importante que afecta la comunicación debido a la ansiedad que pueden producir los diferentes niveles de lengua y el desafío de comunicarse a través de una pantalla. Este desafío puede motivar a unos y desmotivar a otros. Lo emocional se aprecia cuando describen lo agradable que es intercambiar experiencias con “otros”, lo cual también podría relacionarse con la competencia intercultural. Dentro del factor emocional incluimos también la influencia del tema que hemos elegido para el trabajo en conjunto. Un tema que los llevó a investigar, a realizar

entrevistas a extranjeros y a posicionarse en el lugar del “otro” para reflexionar y cumplir con la tarea.

Respondiendo a la tercera pregunta de investigación sobre la relación entre el producto final y la motivación por la colaboración, podemos decir que los estudiantes se mostraron motivados por el tema de la tarea y cumplieron con la entrega del producto final. Sin embargo, algunos no llegaron a profundizar en la temática ni a explotar el potencial de los recursos que tenían a su disposición. Algunos por falta de nivel en la lengua, otros por no tener la exigencia de una evaluación final que los motivara, lo cual significó, en algunos casos, una colaboración menos exitosa y un producto final menos elaborado.

Finalmente pensamos que hemos cumplido con nuestros objetivos pedagógicos ya que los estudiantes, a través del uso de la tecnología, lograron comunicarse y realizar un proyecto en conjunto. Además, fueron activos agentes de su proceso de aprendizaje durante los encuentros digitales y las tareas asignadas, desarrollando de esta forma, las competencias tanto interculturales como digitales y comunicativas.

Creemos que la colaboración entre estudiantes de diferentes culturas en una lengua franca tiene gran potencial para favorecer el desarrollo de diferentes competencias y de esta forma promover la participación activa y motivar el aprendizaje, no obstante, pensamos que hay algunos aspectos que podrían mejorar el diseño de futuros proyectos que les ofrecemos a continuación:

- Como factor de motivación adicional sería conveniente que los estudiantes fueran guiados de tal forma que el producto pudiera ser publicado o difundido a un público externo.
- Podría afectar la motivación si el producto estuviera relacionado con una prueba o examen.
- La planificación del proyecto de colaboración debe lograr un balance entre el seguimiento por el profesor y la independencia que tienen los estudiantes en la elaboración y elección del tipo de trabajo que deben realizar.
- Debe tenerse en cuenta el nivel de lengua de los participantes para distribuirlos equitativamente en los grupos, evitando así el desnivel.
- El tamaño de los grupos no debe exceder los 6 participantes en total, es decir 3 estudiantes de cada lugar.
- Es imprescindible el seguimiento continuo de la evolución del proceso, de tal forma que los estudiantes puedan sentir que tienen acceso a la asistencia del profesor cuando la necesiten.
- Los estudiantes deben tener libertad en la elección del medio o la plataforma que utilizarán para comunicarse, ya que deben sentirse cómodos cuando se comuniquen.

Finalmente, podemos decir que la dimensión afectiva jugará también un rol importante en la creación de un ambiente de confianza que permita a los estudiantes comunicarse independientemente de los factores que puedan inhibirlos durante este proceso.

Bibliografía

- BERTOGLIA RICHARDS, L. 2005. La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Psicoperspectivas IV* (1), pp. 13-18.
- BUCKINGHAM, D. 2013. *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Wiley.
- CASSANY, D. 2009. La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 11, pp. 7-29.
- CARRETERO GOMEZ, S., VUORIKARI, R., & PUNIE, Y. 2017. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use [EUR - Scientific and Technical Research Reports]. Publications Office of the European Union. Disponible en: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281?mode=full> [1 oct. 2021].
- CONSEJO DE EUROPA. 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción en español. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm [14 abril 2022]
- CONSEJO DE EUROPA. 2020. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volume_n-complementario.pdf [14 abril 2022]
- CONSEJO DE EUROPA. 2009. *Autobiografía de Encuentros interculturales*. 2009.. Disponible en: <https://rm.coe.int/autobiografía-de-encuentros-interculturales/16808b16c8> [01 oct. 2021]
- CRESWELL, J. W. 2003. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, Sage Publications.
- DOMÈNECH-CASAL, J. 2016. Apuntes topográficos para el viaje hacia el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*, 742, pp. 59-62.
- DOMÈNECH-CASAL, J, LOPE, S., & MORA, L. 2019. Qué proyectos STEM diseña y qué dificultades expresa el profesorado de secundaria sobre Aprendizaje Basado en Proyectos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(2), 2203. Disponible en: https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i2.2203
- DRANGE, E.-M. D., & BIRKELAND, N. R. 2016. Digitalt innfødte eller digitalt velfødte? En *Hva gjør lærerstudenter når de studerer? Lesing, skriving og multimodale tekster i norsk grunnskolelærerutdanning*. Oslo, Universitetsforlaget, pp. 53-70
DOI: <https://doi.org/10.18261/9788215026312-2016>
- EL CONSEJO DE LA UNION EUROPEA. 2018. Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Texto

pertinente a efectos del EEE. Disponible en: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV) [1 oct. 2021]

ERSTAD, O. 2013. *Digital learning lives: Trajectories, literacies, and schooling*. New York, Peter Lang.

GARDNER, R. C. 2000. Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 41(1), pp. 10-24. doi:10.1037/h0086854

GURUNG, B., & RUTLEDGE, D. 2014. Digital learners and the overlapping of their personal and educational digital engagement. *Computers & Education*, 77, pp. 91-100. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.012>

HARGITTAI, E., & SHAW, A. 2015. Mind the skills gap: The role of Internet know-how and gender in differentiated contributions to Wikipedia. *Information, Communication & Society*, 18(4). <https://doi.org/doi:10.1080/1369118X.2014.957711>

HESSE-BIBER, S. N., & LEAVY, P. 2006. *The practice of qualitative research*. Sage Publications.

JEONG, H., & HMELO-SILVER, C. E. 2016. Seven Affordances of Computer-Supported Collaborative Learning: How to Support Collaborative Learning? How Can Technologies Help? *Educational Psychologist*, 51(2), pp. 247-265. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1158654>

KOBASHI, S. 2016. Competencia intercultural y choque cultural: Adaptación a una cultura nueva y sus dificultades. En Lamolda González, M.A. (ed.) *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE*, pp. 523-532. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7438709>

LAZAREVA, A., & CRUZ-MARTINEZ, G. 2020. Digital Storytelling Project as a Way to Engage Students in Twenty-First Century Skills Learning. *International Studies Perspectives*, ekaa017, <https://doi.org/10.1093/isp/ekaa017>

NUNAN, D. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'DOWD, R. 2011. Online foreign language interaction: Moving from the periphery to the core of foreign language education? *Language Teaching*, 44(3), pp. 368-380. Cambridge Core. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000194>

O'DOWD, R. 2018. From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNI Collaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>

O'DOWD, R. 2020. A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. *Language Teaching*, 53(4), pp. 477-490. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000077>

OECD. 2018. "The importance of innovating pedagogy: Overview and key messages." En *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*. OECD Publishing. Disponible en:
<https://doi.org/10.1787/9789264085374-3-en>

OLIVERA, N. A. G. 2019. El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: Reflexiones de su origen y relación con otros enfoques. *Revista Boletín Redipe*, 8(9), pp. 170-181. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.820>

SHREIER, M. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. London, SAGE.

Apéndice 1: Reflexiones de encuentros culturales

Nombre:

Fecha:

1. ¿Qué funcionó bien hoy y por qué crees que fue así?
 2. ¿Qué problemas tuviste en el encuentro de hoy?
 3. ¿Cómo te sentiste?
 4. ¿Qué crees que podrías haber hecho para que el encuentro fuera mejor?
 5. ¿Cómo crees que se sintieron los estudiantes noruegos/daneses?
 6. ¿Hablaste español todo el tiempo? (si no lo hiciste, puedes explicar ¿por qué?)
 7. ¿Pudiste comunicarte sin problemas, o tuviste que hacer cambios en la forma en que normalmente hablas en español?
 8. ¿Por qué te gustó la experiencia de hoy?
 9. ¿Por qué no te gustó la experiencia de hoy?
 10. ¿Qué crees que te podría haber ayudado para comunicarte mejor?
-

Material facilitado: Guía de preguntas para conocerse

1. ¿Cómo te llamas? ¿Cuál es tu nombre? ¿Cuáles son sus/vuestros nombres?
2. ¿Qué edad tienes/tenéis/tienen?
3. ¿Dónde vives/viven/vivís?
4. ¿Tienes/tenéis trabajo? ¿en qué trabajas/trabajáis?
5. ¿Qué estudias/estudiáis y por qué?
6. ¿Qué hobby tienes/tenéis?
7. ¿Has/habéis estado alguna vez en Noruega/Dinamarca/España/Latinoamérica?
8. ¿Qué les pareció el lugar?
9. ¿Te/les/os gusta viajar?
10. ¿Hay muchos estudiantes extranjeros en tu universidad/en la universidad de ustedes?
11. ¿Qué asignatura prefieres?
12. ¿Si pudieras estudiar en otro país, cuál sería?
13. ¿Hay un plato típico de Noruega/Dinamarca que me puedas recomendar?
14. Si pudieras ir a cenar con un personaje histórico/famoso, ¿con quién irías?
15. ¿Cuál es la mayor locura que has/habéis cometido en tu vida?
16. ¿Cuál es tu palabra favorita, en español?
17. ¿Cómo te describirías en 3 adjetivos?
18. ¿Cómo han/habéis vivido esta pandemia en Noruega/en Dinamarca?
19. Etcétera...

Material facilitado: Guía de preguntas sobre el choque cultural

PREGUNTAS PARA COMENZAR:

1. Hoy hablaremos sobre/de ¿Cómo vamos a trabajar el tema del choque cultural?
2. ¿Qué entienden ustedes por Choque cultural?
3. ¿Qué factores influyen en el choque cultural?
4. Hay alguien que haya experimentado “choque cultural”

PREGUNTAS SOBRE MIGRACIÓN

5. ¿Podríamos discutir qué opinión tienen/tenéis sobre la migración en general y cómo se relaciona con el choque cultural?
6. ¿Cómo es la migración de hispanohablantes en Noruega/Dinamarca?
7. ¿Hay muchos inmigrantes en Noruega/Dinamarca?
8. ¿Qué piensan/pensáis de las leyes sobre migración que existen en Noruega/Dinamarca?
9. ¿Conocen/conocéis inmigrantes que podamos entrevistar?

PREGUNTAS SOBRE EL CHOQUE CULTURAL Y LOS ESTUDIANTES

10. ¿Qué piensan/pensáis del choque cultural académico en las universidades de habla hispana? ¿Creen que puede ser un problema?
11. ¿Hay estudiantes de intercambio en vuestra universidad/la universidad de ustedes?
12. ¿Es posible prepararse para evitar el choque cultural? ¿Cómo podría evitarse?

PREGUNTAS SOBRE DIFERENCIAS CULTURALES

13. ¿Qué dificultades creen/creéis que experimentan las personas cuando se enfrentan a una nueva cultura?
14. ¿Creen que hay diferencias entre hombres y mujeres cuando experimentan un encuentro intercultural?
15. ¿Qué diferencias culturales hay entre Noruega y Dinamarca?
16. ¿Creen/creéis que la pandemia ha acentuado las diferencias culturales?
17. ¿Qué relación tiene la cultura con el idioma?

PREGUNTAS PARA ORGANIZAR EL TRABAJO

18. ¿Les/os gustaría escribir un artículo o prefieren/preferís hacer un documental/video?
19. ¿Cómo podemos organizarnos?
20. A nosotros nos gustaría trabajar sobre los estudiantes...sobre los inmigrantes... sobre diferencias entre hombres y mujeres...
21. Pensamos que podría ser una buena idea trabajar el tema desde la perspectiva de...
22. Recuerden/recordad que debemos hablar español para comunicarnos.

Material facilitado: Guía para la sinopsis del trabajo

NOMBRE DEL GRUPO E INTEGRANTES:

TÍTULO DEL TRABAJO:

TIPO DE PRODUCTO: (artículo periodístico, video documental, infografía, blog, padlet ...)

PERSPECTIVA DEL TEMA: *(El punto de vista desde el cual desean enfocar el trabajo. Por ejemplo: estudiantes, refugiados, inmigrantes...)*

ORGANIZACIÓN: (repartición del trabajo, especificando cómo se han repartido las tareas entre los estudiantes)

RESUMEN: (Descripción del trabajo, explicando cómo piensan realizarlo)

OTROS:

FECHA DE ENTREGA: