Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 173-182

Iceland Calling: la autonomía en un proyecto de telecolaboración

Pilar Concheiro
Háskóli Íslands (Universidad de Islandia)

Olivia Espejel
Universidad de Barcelona

1. El proyecto de telecolaboración. Origen, evolución y objetivos

El principal propósito del proyecto de Telecolaboración HI-UB consistía en fomentar la colaboración entre estudiantes de español como lengua extranjera de la Universidad de Islandia (HI) y alumnos del programa de Máster de Formación de profesores de ELE de la Universidad de Barcelona (UB). Por ello, ambos grupos colaboraron en la realización de una serie de tareas cuyo objetivo era el desarrollo de diferentes competencias comunicativas y la autonomía. En este trabajo exponemos de qué manera se fomentó dicha autonomía en las tareas que se diseñaron para este proyecto en concreto y aportamos breves muestras del trabajo y opinión de los alumnos.

El proyecto de Telecolaboración HI-UB se realizó en el año lectivo 2017-2018. Si bien en este trabajo nos referiremos únicamente a esta edición, la UB había llevado a cabo varios proyectos similares en colaboración con la Universidad de Groninga, Holanda, desde el año 2013[1].

Empezaremos describiendo brevemente a los grupos de alumnos. En la universidad de Islandia o HI, según las siglas en islandés, participaron en el proyecto

EXEMPLAR AUTORA USC

1 Puede consultarse Espejel (2017) para conocer en mayor profundidad el proyecto de Telecolaboración RUG-UB: https://www.tdx.cat/handle/10803/482210

los 19 estudiantes que cursaban la asignatura *Talþjálfun* II[2] (impartida por la Dra. Pilar Concheiro, profesora de la Universidad de Islandia) con un nivel de lengua B1-B2. Todos eran estudiantes de diferentes disciplinas académicas, con una media de edad en torno a los 20 años. Por otro lado, en la UB se contaba con un grupo de 21 alumnos formado por 18 nativos de España e Hispanoamérica y tres no nativos con un dominio casi nativo de la lengua. Estos estudiantes estaban cursando el segundo semestre del programa de máster previamente mencionado. En concreto, este proyecto de colaboración formaba parte de la asignatura *Las TIC en la didáctica de ELE*, impartida por el profesor titular Dr. Joan-Tomàs Pujolà y la profesora asociada Dra. Olivia Espejel.

Cabe mencionar que este proyecto se realizó en paralelo –y estaba profundamente imbricado– con el desarrollo de las clases presenciales de cada grupo de enero a abril de 2018. Es por ello que el peso dentro de la evaluación de cada asignatura representaba un valor muy alto. Para los estudiantes de español como lengua extranjera de la Universidad de Islandia equivalía al 40 % de su nota final, mientras que suponía el 80 % de la nota final para los estudiantes en formación de la UB.

A diferencia de otros proyectos de telecolaboración en los que se trabaja con grupos de estudiantes de lenguas, este proyecto puede tipificarse como telecolaboración 2.0 (Guth y Helm, 2010), puesto que hace hincapié en el desarrollo de competencias digitales, especialmente en lo que respecta a la competencia comunicativa digital, y de competencias interculturales. Además, tiene como objetivos específicos para el grupo de estudiantes de español, el desarrollo de competencias lingüísticas y en los profesores en formación, de competencias digitales docentes. Para el buen desarrollo del proyecto todos los miembros deben trabajar con un alto grado de autonomía y reciprocidad. En el apartado 2, profundizaremos en esta cuestión.

Ambos grupos de alumnos debían resolver a distancia las tareas del proyecto de telecolaboración, que describimos en el apartado 3 de este trabajo, aprovechando dos canales básicos de comunicación: la aplicación de chat por móvil WhatsApp y videoconferencias mediante la aplicación de Google Hangouts.

Asimismo, todos los documentos relacionados con el proyecto, el calendario, las instrucciones para las tareas y los buzones de recepción de los productos generados en dichas tareas se unificaron en el entorno virtual de Google Classroom, en su versión sin adscripción a ningún centro educativo.

Durante el proyecto, los profesores de ambas universidades recogieron una serie de datos con el fin de evaluar e investigar los resultados de aprendizaje durante el proyecto. En concreto, se recogieron dos reflexiones de cada profesor en

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2 El nombre de la asignatura podría traducirse al español como «Práctica de la expresión oral».

formación –publicadas en el portafolio de aprendizaje que construyeron durante su formación en el máster– y una reflexión final en grupos; además, se tuvieron en cuenta los archivos de WhatsApp que se generaron durante el proyecto[3]. Los alumnos de máster también debían grabar sus sesiones por Hangouts y colgar los vídeos en Classroom, de forma que podían ser recuperados para una posterior reflexión y para que sus compañeros pudieran tener acceso a otras grabaciones. Finalmente, los estudiantes islandeses respondieron un cuestionario final destinado a recoger sus impresiones con respecto al proyecto y a su impacto en su proceso de aprendizaje.

2. La autonomía en contextos digitales

La telecolaboración permite introducir un contexto digital en el que los estudiantes puedan interactuar y alcanzar unos objetivos determinados mediante la realización de una tarea común (Appel y Pujolá, 2015; O´Dowd, 2008, 2013, 2015, 2017). La interacción que se genera a través de la colaboración para la realización de esa tarea común contribuye a desarrollar la autonomía del estudiante. Benson (2001) reconocía la importancia de la interacción desarrollada fuera de un contexto formal como factor relevante para el aprendiente autónomo. La incorporación de la web social ha contribuido a generar esos contextos informales de aprendizaje en los que los estudiantes pueden interactuar, colaborar, crear y compartir contenido; contextos en los que pueden llegar a desarrollar su autonomía. Schwienhorst (2008) indentifica tres fases que determinan la autonomía de los aprendientes durante el aprendizaje en entornos digitales y que nos proporcionaron un marco idóneo para el análisis del presente proyecto de colaboración: (1) Fase de interacción: se refiere a la capacidad del aprendiente para manejarse en diversas situaciones comunicativas en la lengua meta y que implican la interacción con otros hablantes de la misma. (2) Fase de experimentación: definida como la habilidad para asumir el rol de agente activo y para monitorear el progreso del propio aprendizaje. (3) Fase de reflexión: implica un proceso de interiorización y de análisis metalingüístico y metacognitivo.

3. El diseño y la estructura de las tareas

El proyecto estaba diseñado en dos fases. Durante la primera fase los profesores de ambas universidades indicaron tres tareas que los alumnos debían llevar a

3 Resulta pertinente comentar con respecto a este punto que los estudiantes podían borrar aquellos fragmentos de las conversaciones que preferían mantener en privado.

EXEMPLAR AUTORVA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

cabo de manera conjunta y colaborativa. En la segunda fase, los alumnos de la Universidad de Barcelona se convirtieron en agentes activos y se encargaron de diseñar un proyecto 2.0 para sus compañeros islandeses. A continuación, explicamos con mayor detalle cada una de sus tareas y su relación con la autonomía.

3.1. Tarea 1: Romper el hielo

El objetivo principal de esta tarea consistía en empezar a establecer vínculos entre ambos grupos de alumnos para generar un ambiente de trabajo adecuado. Para esta tarea los alumnos se agruparon en parejas elegidas al azar. En total, se formaron 17 parejas y dos tríos. El margen de tiempo para realizarla era de dos semanas y debían hacer lo siguiente: los alumnos de la HI tenían que preparar una biografía lingüística en la que explicarían su historia de aprendizaje con el español y sus motivos para aprenderlo, entre otras cuestiones. Debían compartir este documento con la pareja de la UB que les había sido asignada aleatoriamente. Todas las parejas o grupos de tres organizaron y tuvieron su primer encuentro a través de Google Hangouts. Los estudiantes islandeses acudieron a ese primer encuentro con su biografía lingüística preparada, ya que los alumnos de la UB se encargarían de llevar a cabo un breve análisis de necesidades de su pareja y ese documento les serviría a ambos grupos como punto de partida. Sin embargo, y después de analizar todas las conversaciones, nos dimos cuenta de que llegados a un cierto punto, dicho análisis de necesidades se dejaba al margen y surgía el interés por conocer y saber más sobre la persona que tenían al otro lado de la pantalla y a miles de kilómetros de distancia.

De ese modo se encontraron puntos en común, conexiones necesarias para construir una relación de confianza y complicidad; algo fundamental para trabajar en armonía a lo largo del proyecto. Una muestra de ello son los siguientes ejemplos extraídos de reflexiones de una alumna de la UB (1) y dos alumnas de HI (2 y 3).

> (1) Sin embargo, todas mis preocupaciones se desvanecieron cuando me agregó a Facebook y empezamos a hablar y a descubrir que teníamos muchas cosas en común: las dos hemos estudiado Lingüística Aplicada pese a que nos hemos decantado por la docencia, nos encanta viajar, conocer gente y hacer tándems, etc. Así que el más acertado, imposible.

En el ejemplo (1) podemos observar que se ha establecido un canal de comunicación (Facebook) que no figuraba en las instrucciones de la actividad. Es un ejemplo de cómo el proyecto favorece que los alumnos de manera autónoma establezcan interacciones de índole informal y realicen actividades fuera del

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

proyecto, experimentando con la comunicación y la enseñanza. En concreto, podemos mencionar el caso de un alumno islandés que como afición personal escribía relatos cortos y se los enviaba a su compañera de la UB para que se los corrigiese; o las recomendaciones de lecturas y música que se daban entre ellos y surgían en medio de las conversaciones que mantenían; o esas relaciones de amistad que a día de hoy aún mantienen algunas parejas formadas para esta tarea.

> (2) El primer encuentro fue súper divertido. Ella hablaba muy rápido primero pero habló más despacio cuando lo pedí. Hablamos una hora! Le dije que quería tener más autoestima y seguridad en español:
>
> (3) Al principio me sentí un poco nerviosa pero poco a poco me relajaba. Me encantaba practicar español con un nativo. Expliqué mi miedo de hablar y me dieron tiempo para explicar si no encontré las palabras. Le dije que quería mejorar mi fluidez y aprender más vocabulario.

Con respecto a los ejemplos (2) y (3) nos gustaría remarcar la importancia que otorgan los estudiantes de ELE al control de la comunicación que lograron establecer con sus compañeros pidiéndoles que hablasen más despacio o explicando sus dificultades y sentimientos a la hora de conversar. También nos parece relevante destacar la utilidad de esta tarea para que los alumnos islandeses desarrollasen su autonomía y reflexionasen sobre qué aspectos de la lengua querrían mejorar durante la duración del proyecto de telecolaboración.

3.2. Tarea 2: ¿Qué me cuentas de...?

Para esta segunda tarea los alumnos debían trabajar en grupos. En concreto, se crearon 5 grupos formados por entre seis y ocho estudiantes de ambas universidades. El canal de comunicación para esta tarea fue el servicio de mensajería WhatsApp; su popularidad en España justificó el interés en mostrar modos diferentes de comunicarse a los estudiantes islandeses, poco familiarizados con el canal. El objetivo principal residía en la exploración de formas de comunicación multimodal y su enseñanza.

El primer paso de esta tarea consistía en que los estudiantes islandeses y los de la UB estableciesen una discusión para elegir un tema sociocultural sobre sus propios países y culturas que despertase su curiosidad e interés. Una vez elegidos dichos temas, los estudiantes debían crear un vídeo breve sobre el tema elegido y compartirlo con sus compañeros de la otra universidad. Los futuros profesores de español debían plantearse diferentes formas de crear un vídeo. Una vez creados y compartidos, se trabajaron durante la clase posibles explotaciones didácticas que se

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

podrían llevar a cabo con ellos. Por su parte, los estudiantes islandeses visionaron los vídeos y durante la clase presencial comentaron los aspectos que más les habían llamado la atención; además, a través de Google Hangouts dieron a sus compañeros de la UB retroalimentación sobre su visionado y consultaron cuestiones lingüísticas que les habían surgido.

Las temáticas fueron muy variadas. En concreto, en esta edición se crearon vídeos sobre gastronomía, tradiciones, curiosidades, el día a día en la vida de un estudiante. En algunos casos, los alumnos jugaron con el sentido del humor, lo que aportó frescura a sus propuestas y que tomamos como indicativo de la creación de un ambiente distendido en las relaciones grupales. Resulta pertinente comentar que una vez más, los estudiantes de ambas universidades fueron más allá de la propia tarea y siguieron conversando en WhatsApp sobre los vídeos que habían creado manteniendo de esta forma una conversación que trascendía el aula y la tarea estrictamente académica; interactuando en ese contexto informal fundamental para el desarrollo de la autonomía (Benson, 2011).

3.3. Tarea 3: Te proponemos lo siguiente

Esta tarea supone una continuidad de la tarea anterior, ya que comparte el objetivo principal (la exploración de formas de comunicación multimodal y su enseñanza) y el mismo canal de comunicación (WhatsApp). En esta ocasión, los profesores en formación eran los encargados de proponer dos actividades a sus compañeros islandeses; debían diseñarlas teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos de HI y el potencial comunicativo para la enseñanza de ELE de esta aplicación de mensajería.

De las múltiples propuestas nos gustaría destacar un juego en el que se debían adivinar los títulos (en español) de películas famosas a partir de emoticonos. Elegimos esta muestra porque nos parece interesante el modo en el que el grupo interactúa y convierte la comunicación síncrona y la práctica lingüística en un momento lúdico.

En el ejemplo a continuación (4), podemos observar cómo, después de dar las instrucciones, los alumnos islandeses, Luka, Alexandra y Hanna, se apuntan al juego. Además, vemos cómo sus compañeros de la UB animan el concurso y la participación. En todo momento, el ambiente es lúdico, distendido y de camaradería:

(4)
[Instrucciones]
Luka: Me gusta mucho esto juego
Alexandra: A mi también

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

M: Para encontrar el nombre de la película en español podéis consultar Internet o las fuentes que queráis.
[…]
Moana: ¡EMPIEZA!
M: 1
Luka: *Isla del tesoro*
Hanna: *¿Náufrago*?
Kronohkapone: ¡Incorrecto! ¡Vuelve a intentarlo!
Alexandra: *El arból de la vida*
Moana: Incorrecto
Hanna: *¿Libro de la vida*?
Alexandra: E*l libro de la selva*
M: CORRECTO!
M: Alexandra, ¡tienes 1 punto!

Uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de la autonomía en los profesores en formación reside en la capacidad de reflexión. En este sentido, nos gustaría mostrar la siguiente reflexión en el ejemplo (5) que realiza una profesora en formación tras finalizar la tarea 3:

(5)
Mi intención, en consecuencia, es *reflexionar* acerca de dos cuestiones fundamentales: de dónde parto y adónde quiero llegar, con el objeto de *desarrollar estrategias didácticas* más efectivas en un contexto comunicativo en crecimiento continuo. Para ello, voy a tratar de elucidar, mediante el *análisis* de nuestro primer encuentro en Hangouts y de nuestras conversaciones previas y posteriores por WhatsApp, nuestros perfiles y dinámica de interacción, así como las mejoras que puedo y debo implementar en mi actuación docente:

- […] me doy cuenta de que necesito más planificación a la hora de abordar mi interacción […];
- […] el rol del tutor e-Learning no es tanto el de poseedor de conocimiento como el de facilitador del aprendizaje […];
- […] aprovecharé los puntos que tenemos en común (la música y la literatura) para motivarle y hacer que aprenda, en la medida de mis posibilidades, disfrutando.

Del ejemplo (5) resaltamos en cursiva aquellas palabras que nos resultan especialmente relevantes. Podemos ver cómo la alumna se plantea desarrollar estrategias didácticas más efectivas; observamos también cómo al final es capaz de plantearse medidas concretas para mejorar su práctica docente apoyándose en esa relación establecida con su compañero y mediante el fomento de una motivación intrínseca en ambos.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.4. Proyectos

A lo largo de las primeras semanas del proyecto que acabamos de describir, los alumnos se fueron conociendo y generando una relación de confianza mutua. A través de las diferentes tareas, los profesores en formación obtuvieron información sobre los gustos y necesidades de sus compañeros. Este conocimiento contribuyó a desarrollar un clima de cercanía muy propicio para el aprendizaje en general pero realmente importante para el aprendizaje en entornos digitales. Pero, además, ese conocimiento sobre quiénes eran esos islandeses, qué les gustaba hacer, qué hacían en su tiempo libre y por qué se habían matriculado en ese curso resultaba de especial importancia en la creación de un proyecto significativo para el grupo meta que se les había asignado.

En este punto debemos mencionar que durante las clases presenciales de la UB se trabajaba la competencia digital, especialmente, la competencia comunicativa digital.

Por lo tanto, tal y como ya hemos mencionado, en esta segunda fase del proyecto de telecolaboración, a los profesores en formación les tocaba asumir el control del proceso educativo y diseñar un proyecto a la medida de sus compañeros islandeses. Para ello, los alumnos de la UB debían plantearse como objetivos principales tanto el desarrollo de competencias digitales como el de las competencias lingüísticas. Era fundamental que tuviesen en cuenta en todo momento las necesidades y características del grupo meta islandés asignado.

Los profesores de ambas universidades supervisaron en todo momento el proceso de creación para promover la reflexión y ayudar a los alumnos a encontrar soluciones creativas a las dificultades que pudieran surgir. Siguiendo el modelo de Schwienhorst (2008) sobre el desarrollo de la autonomía en entornos digitales y que mencionábamos en el apartado 2 del presente trabajo, en este momento del proyecto de telecolabración los estudiantes se encontrarían en la fase de reflexión, asumiendo completamente el control de su proceso de aprendizaje.

En esta edición, los proyectos presentados fueron los siguientes: *Cineblog sobre películas hispanas, Blog de turismo low-cost en Islandia, Instagram para turistas hispanos interesados en visitar Islandia, Podcast Música a todo trapo* y la propuesta gamificada *Sigfús Gunnarsson ha desaparecido*.

Al final del proyecto, los alumnos de la UB realizaron una última reflexión global. Un ejemplo es el (6), donde podemos ver plasmada en palabras la experiencia de una profesora en formación. En ella se destaca el esfuerzo, la creación de actividades prácticas, la reflexión y el resultado tangible del proyecto:

> (6) Hemos experimentado con la enseñanza de ELE a distancia, incorporando las distintas plataformas y aplicaciones que ofrecen las *TIC*; hemos elaborado *actividades*

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> diversas que pretendían integrar al grupo y recoger sus variopintas necesidades; hemos tenido que gestionar *problemas afectivos* no solo relativos a los islandeses, sino también a nosotros mismos; nos hemos visto obligados a *tomar decisiones* y, con ello, a *instruirnos de forma autónoma*; hemos *reflexionado* acerca de nuestras estrategias y actuación docente; hemos podido comparar nuestro proyecto con los demás y *aprender de ellos*; y, en definitiva, hemos obtenido una *muestra tangible* de lo que implican tantas horas de esfuerzo.

Los estudiantes islandeses de español como lengua extranjera, por su parte, destacaron en el cuestionario final la gran motivación que les supone ser partícipes de este proyecto, la autonomía con la que han podido gestionar su aprendizaje y el alto grado de colaboración con el que han trabajado junto con sus compañeros de la UB.

A continuación, hemos incluido el comentario (7) de un estudiante islandés; las palabras resaltadas en cursiva reflejan el desarrollo de la autonomía en su aprendizaje. El alumno destaca la interacción con otros en un entorno informal propiciado por la tecnología y la reflexión metacognitiva como aspectos positivos.

> (7) Me pareció muy buena idea conectar alumnos islandeses con los futuros maestros en Barcelona. Creo que *todos aprendimos con todos*. Personalmente, siento que he mejorado mi español y que he aprendido mucho vocabulario. También *me gustó usar aplicaciones para aprender y estar conectado. Me hicieron pensar en cómo yo puedo mejorar la lengua* y me dieron muchos tips. Pero el más importante es que ahora tengo un buen amigo que voy a visitar pronto y me enseña los mejores lugares de su ciudad.

3.5. Algunas consideraciones sobre el proyecto

En todas las ediciones del proyecto de telecolaboración que la UB ha llevado a cabo en el marco del Máster de Formación de Profesores de Español Lengua Extranjera, y a pesar de las dificultades (fácilmente subsanables) que han podido surgir, hemos encontrado un alto nivel de satisfacción por parte de los estudiantes que nos animan a mantener este proyecto en futuras ediciones. Las reflexiones de los alumnos, los resultados de las tareas y proyectos demuestran que se cumplen con creces los objetivos educativos que nos marcamos. Esto no significa que no se den dificultades o problemas. Este proyecto aumenta considerablemente la carga de trabajo para alumnos y profesores. En ocasiones, algunos grupos presentan dificultades para cumplir los estrictos plazos que se deben establecer para completar las tareas. Con respecto a la recogida de datos, resulta algo complejo reunir todos los datos que se generan en el proyecto en forma de tareas, diálogos, chats, videoconferencias, reflexiones y cuestionarios.

EXEMPLAR AUTORA USC

4. Conclusiones

En conclusión, este proyecto de telecolaboración, basado en la estructura y el diseño de tareas que se han presentado a lo largo de este trabajo, contribuye a que el estudiante se convierta en un agente activo, en un participante autónomo involucrado en una comunidad de aprendizaje. Los estudiantes de máster de la UB diseñaron material didáctico y desarrollaron sistemas de evaluación teniendo en cuenta en todo momento las necesidades de los alumnos islandeses. Siguiendo el modelo de Healey, Flint y Harrington (2016) la relación entre ambos grupos de alumnos se basó en la reciprocidad y fomentó un estilo de aprendizaje centrado en la figura del aprendiente; un aprendizaje en el que el empoderamiento del alumnos, la pluraridad, la confianza y la honestidad constituyen valores fundamentales.

Referencias bibliográficas

APPEL, C y PUJOLÁ, J. T. (2015). Pedagogical and Technological Issues in the Instructional Design of a tandem MOOC, en Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 1696-1705.

BENSON, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Londres: Pearson Education.

GODWIN-JONES, R. (2011). Emerging technologies: Autonomous language learning. *Language Learning & Technology*, 15(3), pp. 4-11.

GUTH, S. y HELM, F. (2010). *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. New York: Peter Lang.

HEALEY, M., FLINT, A. y HARRINGTON, K. (2016). Students as partners: Reflections on a conceptual model, *Teaching & Learning Inquiry,* 4(2). Disponible en: https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/TLI/article/view/57438 [consulta: 28 de noviembre de 2018].

SCHWIENHORST, K. (2008). *Learner Autonomy and CALL Environments*. Nueva York: Routledge.

O´DOWD, R. (2008). Peer feedback on language form in telecollaboration. *Language Learning & Technology,* 12(1), pp. 43-63.

O´DOWD, R. (2013). Telecollaborative networks in university higher education: Overcoming barriers to integration, *The Internet and Higher Education,* 18, pp. 47-53.

O´DOWD, R. (2015). Supporting in-service language educators in learning to telecollaborate, *Language Learning & Technology,* 19, pp. 63-82.

O´DOWD, R. (2017). Interview with Robert O´Dowd, *The FLTMAG*. http://fltmag.com/robert-odowd-telecollaboration/ [consulta: 28 de noviembre de 2018].

EXEMPLAR AUTORA USC