

6. Cómo fomentar la motivación de los estudiantes en proyectos COIL

Lara Escudero Baztán
Universidad de Durham
l.m.escudero-baztan@durham.ac.uk

Penélope Johnson
Universidad de Durham
penelope.johnson@durham.ac.uk

RESUMEN

Este artículo está basado en una combinación de conceptos y teorías de aprendizaje y motivación: la motivación extrínseca e intrínseca, el constructivismo social, la dinámica de grupo y el aprendizaje activo o basado en tareas. Su objetivo principal es analizar el nivel de motivación e implicación de estudiantes de lenguas en los proyectos de colaboración internacional en línea (COIL del inglés *Collaborative Online International Learning*), con un enfoque específico en el fomento de la motivación por parte de los estudiantes. Este es un estudio de caso de varios proyectos telecolaborativos que hemos estado organizando en la Universidad de Durham desde 2021. El análisis se basa principalmente en un análisis comparativo entre los diferentes proyectos de la tasa de abandono, retención y participación en las actividades.

PALABRAS CLAVE

COIL, motivación, adquisición de lengua.

ABSTRACT

This article is based on a combination of concepts and theories of learning and motivation: extrinsic and intrinsic motivation, social constructivism, group dynamics and task-based active learning. Its main objective is to analyse the level of motivation and engagement of language learners in collaborative international online projects (COIL), with a specific focus on fostering learner motivation. This is a case study of several telecollaborative projects that we have been organizing at Durham University since 2021. The analysis is mainly based on a comparative analysis between the different projects of dropout, retention, and participation rates in the activities.

KEYWORDS

COIL, motivation, language acquisition.

1. INTRODUCCIÓN

Nadie puede negar la utilidad de los intercambios internacionales de estudiantes de dos países para la adquisición de una lengua. Desde los llamados *penpals* o amigos por correspondencia, hemos recorrido mucho camino, y ahora que la comunicación a través de plataformas como *Zoom* o *Teams* se ha vuelto más común después de la pandemia, estos intercambios son cada vez más populares. A pesar de esto, no está claro qué es lo que estimula o incita a que los estudiantes tomen parte en estos proyectos, que mantengan el interés y que no lo abandonen una vez empezado.

El objetivo principal de este artículo es explorar cómo fomentar la motivación de los estudiantes tanto para que se interesen en tomar parte, como para que sigan implicados hasta la finalización del proyecto. Primero expondremos el marco teórico, donde incluimos una definición

de lo que se suele considerar un proyecto COIL. Esto va seguido de la descripción y contextualización de los proyectos que han tenido lugar en la Universidad de Durham desde 2021. Después presentaremos el análisis comparativo de los diferentes proyectos desde la perspectiva de la participación, implicación y la tasa de retención de participantes. El artículo termina con sugerencias y recomendaciones sobre la mejor manera de reducir la tasa de abandono de los estudiantes e incrementar su participación en estos proyectos.

2. MARCO TEÓRICO

Hay varios conceptos teóricos relevantes para este estudio. Dos de ellos son la motivación intrínseca y extrínseca y el concepto de aprendizaje activo. Según Dörnyei (2009a, 2009b) cuando nuestra motivación para hacer algo depende de factores externos como recompensas, castigo o presiones de personas importantes en nuestras vidas como nuestros padres o amigos, la motivación es extrínseca. Sin embargo, si hacemos algo porque disfrutamos haciéndolo o porque simplemente estamos interesados en hacerlo, entonces la motivación es intrínseca. La motivación intrínseca tiende a durar y a ser más satisfactoria que la extrínseca y, para que tenga lugar, se necesita autodeterminación (Ryan y Deci 2000, 2020). Por consiguiente, para que los estudiantes estén motivados de manera intrínseca las tareas y actividades deben ser relevantes para ellos, y, además, deben tener autonomía, tanto para escoger como la habilidad para completar la tarea. De esto se deduce que cuanta más elección tengan los estudiantes, más intrínseca será la motivación. Esto se relaciona directamente con la idea del aprendizaje activo, según el cual los estudiantes, en lugar de ser meros recipientes pasivos del conocimiento impartido por, por ejemplo, el profesor, participan de forma activa y experiencial en el proceso de aprendizaje. Es decir, los estudiantes aprenden haciendo tareas o actividades (Scheyvens y otros, 2008). Este tipo de aprendizaje crea mejores resultados académicos para los estudiantes (Hanson y Moser, 2003) y además estimula su interés y motivación y ayuda a desarrollar su pensamiento crítico, sus destrezas sociales y habilidades para resolver problemas (Scheyvens y otros, 2008).

Se podría deducir que los intercambios internacionales en línea facilitan el aprendizaje activo por lo que los estudiantes deberían estar más intrínsecamente motivados, lo que no es necesariamente el caso como veremos más adelante. Por lo tanto, para poder entender la falta de motivación por parte de algunos estudiantes en participar y no abandonar estos proyectos, necesitamos tener en cuenta otros dos conceptos: el constructivismo social y la dinámica de grupo. Según Vygotsky (1968, 1978), uno de los principales precursores del constructivismo social, el aprendizaje es social y el conocimiento se crea colaborando con otros. Esto nos lleva entonces al concepto de dinámica de grupo, según el cual, hay que tener en cuenta lo siguiente: el grado de ansiedad que los miembros de un grupo puedan tener en un principio; cómo ayudar a establecer un nivel de aceptación entre los participantes; y cómo crear un sentido de identidad de grupo (Dörnyei y Murphey, 2003). Por otra parte, también existe la noción de «holgazanería social» (Sánchez Cuadrado, 2010, p. 213) según la cual a veces hay casos en que el trabajo cae en las manos de uno o dos miembros de un grupo en lugar de compartirlo de forma igualitaria. Esta idea de «holgazanería social» es, como veremos, quizás solo relevante para el tipo de intercambios que llamamos estructurados en el que participan grupos de tres personas o más.

Finalmente hay otro concepto relevante para entender algunos de los proyectos de intercambios que tenemos en Durham: la competencia intercultural. Según el modelo de Byram (1997) para ganar esta competencia es necesario que los estudiantes: adquieran conocimiento sociocultural de la otra cultura; interpreten y se relacionen con documentos y textos de la otra cultura; desarrollen la habilidad de ganar nuevos conocimientos de una cultura y de sus prácticas culturales para poder utilizarlas en las interacciones sociales; desarrollen una conciencia crítica cultural para poder evaluar de manera crítica las creencias y prácticas de la otra cultura y también de la suya propia; y desarrollen respeto por los demás cuestionando sus propios valores y creencias. Como veremos más adelante, uno de los objetivos de los proyectos que denominamos «intercambios virtuales estructurados» es fomentar la adquisición de la competencia intercultural.

3. TELECOLABORACIÓN: DEFINICIÓN Y TIPOS

Chun (2015) define la telecolaboración como cualquier proceso de comunicación o trabajo con otras personas en diferentes ubicaciones geográficas tanto en parejas como en grupos, a través de plataformas en línea o cualquier otro medio virtual (cartas, *emails*, *blogs*, *text-chat*, videoconferencia, redes sociales, etc.). Estos intercambios pueden seguir dos modelos: el modelo de e-tándem y el modelo mixto intercultural (O'Dowd, 2011; Chun, 2015).

3.1 Modelo e-tándem

En este modelo, basado en autonomía y reciprocidad (O'Rourke, 2007), dos hablantes nativos de diferentes lenguas se comunican con el objetivo principal de aprender las lenguas de cada uno de una manera sincrónica o asincrónica. Se suele organizar dedicando un 50% del tiempo a una lengua y un 50% a la otra lengua. Cada participante es, en la práctica, un tutor que corrige los errores de su pareja y sugiere estructuras alternativas. El papel del profesor en este modelo es típicamente mínimo ya que los participantes asumen la responsabilidad de encontrar los temas para discutir y también de corregir los errores de su pareja (O'Dowd, 2011). Este tipo de intercambio corresponde a lo que llamamos «intercambio no estructurado».

3.2 Modelo mixto intercultural

Este modelo requiere convenios entre dos instituciones en el que se comparten proyectos y tareas entre dos clases en diferentes ubicaciones geográficas. Generalmente enfatiza el aprendizaje experiencial y crea la oportunidad de que los participantes se conozcan y se involucren en proyectos significativos y relevantes y así desarrollen habilidades comunicativas interculturales al involucrarse con las perspectivas de sus compañeros (Guth, 2013).

Según O'Dowd (2011) en los últimos años han surgido nuevos modelos de intercambios telecolaborativos que son más flexibles y adaptables. De hecho, como señala el autor en algunos casos los estudiantes se comunican en una lengua franca, o el intercambio puede ser multilingüe.

En el caso presente, aparte del intercambio 'no estructurado' mencionado arriba, hemos organizado otros dos tipos de intercambio:

- el «semiestructurado» en el que los profesores buscan temas y preguntas para discutir en cada sesión semanal y los estudiantes necesitan subir a la plataforma de aprendizaje virtual un breve informe bilingüe que incluya una captura de pantalla como evidencia de la reunión.

- el «estructurado» donde los estudiantes tienen un proyecto intercultural de investigación para hacer en grupos. Estos grupos están formados por estudiantes de las dos instituciones y localidades, con un mínimo de tres estudiantes por grupo. Cada grupo necesita subir a la plataforma de aprendizaje virtual un plan, un borrador y, finalmente, el producto final del proyecto del que hablaremos más adelante. La involucración de los profesores es mayor que en los intercambios semiestructurados ya que tienen que supervisar los proyectos y dar retroalimentación de los planes, borradores y proyecto final.

4. CONTEXTO: INTERCAMBIOS VIRTUALES EN LA UNIVERSIDAD DE DURHAM

Los estudiantes de la Universidad de Durham que participan en estos intercambios virtuales son alumnos del Grado de Lenguas y Culturas Modernas (*BA Modern Languages and Cultures*), que dura cuatro años. El tercero es un año en el extranjero obligatorio donde practican las lenguas que están estudiando. Estas pueden ser dos, el esquema más común, o una única lengua. En cuanto al aprendizaje y enseñanza del español en *Hispanic Studies*, hasta el tercer curso los estudiantes se integran a dos ramas distintas: los que han estudiado español en la escuela secundaria (*Post-A-Levels*), y una segunda en la que se aprende español desde cero (*Ab initio*). En el cuarto curso se integran las dos ramas en una única.

Los intercambios lingüísticos virtuales en Durham comenzaron en el curso académico 2021-2022. En ellos participaron los estudiantes de segundo curso *Post A-Level* (que tienen un nivel de B1 o B2 en el marco común europeo de referencia para las lenguas) y en el curso académico

2023-2024 participaron todos los alumnos de los distintos niveles de español a excepción de los estudiantes de *Ab initio* de primer curso. En todos los intercambios que vamos a describir a continuación es importante señalar que, por el momento, la participación es voluntaria, ya que es una actividad extra que no está incluida en los planes de estudio y que tampoco se evalúa.

4.1 Intercambios virtuales no estructurados

Fue así como empezamos nuestros proyectos colaborativos virtuales con la Universidad de A Coruña en el curso académico 2021-2022, durante el primer semestre, antes de realizar en el segundo el intercambio virtual estructurado que discutimos más adelante. Nuestros alumnos de *Spanish 2A* y los alumnos de Turismo de A Coruña se reunían una vez a la semana, el día y la hora que querían, a través de la plataforma elegida por ellos para hablar de lo que quisieran. Este intercambio se amplió el siguiente curso, 2022-2023, a la Universidad de Granada y en él participaron nuestros estudiantes del último curso y los estudiantes de la licenciatura de Traducción e Interpretación de Granada.

4.2 Intercambios virtuales estructurados

4.2.1 Universidad de Durham-Universidad de A Coruña

Este intercambio estructurado se ha llevado a cabo desde el curso académico 2021-2022. El noreste de Inglaterra y Galicia tiene historia compartida en la forma del Camino Inglés, el itinerario a pie que transcurre por tierra inglesa para llegar a Santiago de Compostela que data de la Edad Media. Aprovechando estos lazos culturales decidimos involucrar al alumnado en un proyecto virtual de investigación en el que se comparaban las dos localidades a través de varios temas para descubrir tanto las diferencias como las semejanzas. Estos temas fueron escogidos por los profesores de las dos universidades, entre ellos se encontraban mitos y leyendas, figuras históricas, el paisaje, monumentos, turismo, etc. Es decir, los temas escogidos tenían importancia histórica o turística y facilitaban el enfoque no solo en las diferencias, sino también en las semejanzas. Mientras que en 2021-2022 los grupos no tuvieron elección a la hora de escoger el tema investigado, en los años

académicos 2022-2023 y 2023-2024, sí que la tuvieron. Durante las nueve semanas de duración del proyecto, los grupos mixtos, formados por estudiantes de las dos universidades, necesitaban verse de forma virtual por lo menos una vez por semana para investigar el tema que se les había adjudicado o que habían elegido. El objetivo final del proyecto fue la realización de un video en forma bilingüe, donde todos los miembros del grupo tenían que presentar el tema de investigación y las conclusiones a las que habían llegado. Antes de la presentación final, los grupos debían subir a la plataforma virtual un plan y un borrador de la presentación, para ser supervisados y corregidos por un profesor. Los videos fueron evaluados en cuanto al uso de la lengua, el contenido, la coherencia y el nivel de colaboración de los miembros del grupo y subidos a una página web a la que tienen acceso todos los estudiantes de lenguas de las dos universidades. Los mejores videos fueron premiados.

4.2.2 Universidad de Durham-Universidad Nacional Autónoma de México

Otra modalidad distinta dentro del intercambio virtual estructurado es la que se sigue en la colaboración con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que ha comenzado este año académico 2023-2024. En ella los alumnos de ambas instituciones: *Spanish 2A*, en Durham, y estudiantes de diferentes licenciaturas de la UNAM tienen que hablar en ambas lenguas sobre un tema ya preestablecido de antemano, y se comprometen a realizar esta actividad a una hora y día preestablecido por los profesores de ambas instituciones, y ante un profesor que está supervisando la actividad en la plataforma elegida, en este caso *Zoom*. Los temas seleccionados fueron los más amplios posibles y relevantes para el perfil de los participantes, para poder servir como trampolín a una conversación más libre. El profesor simplemente tiene que asegurarse de que todo funcione y también tiene que tomar nota de ejemplos, tanto de errores como de buen uso lingüístico, para comentarlo en una puesta en común en los últimos minutos de la sesión.

4.3 Intercambios virtuales semiestructurados

Los estudiantes que toman parte en estos intercambios se agrupan en parejas mixtas y se tienen que ver una vez por semana para hablar sobre el tema seleccionado por los profesores. Al igual que con el intercambio

estructurado con la UNAM los temas fueron seleccionados por su amplitud y relevancia. Los estudiantes eran responsables de escoger la hora, el día y la plataforma de las citas virtuales. Aparte de la Universidad de A Coruña, hemos expandido estos intercambios para incluir la Universidad de Granada, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y la UNAM, para poder ofrecer a los estudiantes de Durham más variedad geográfica y cultural.

5. ANÁLISIS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Hubo buenos resultados y comentarios positivos de los alumnos que participaron en estos intercambios. Algunas parejas, por ejemplo, entre Durham y Granada, continuaron viéndose semanalmente después de que el intercambio terminara y se hicieron amigos. Otros también vieron mejorar sus habilidades lingüísticas. Sin embargo, en términos de participación, del total de estudiantes de español de todos los cursos de Durham, solo un 24% se apuntó para tomar parte. El nivel de participación más alto se vio en los proyectos no estructurados y semiestructurados: el intercambio no estructurado con A Coruña en 2021-22 tuvo una participación de un 24% de los alumnos de *Spanish 2A*, y el intercambio semiestructurado con Granada en 2022-2023 tuvo una participación de 33% de los alumnos de *Spanish 4*. En el proyecto estructurado con la Universidad de A Coruña el porcentaje es aún más bajo: un 12% en el curso 2021-2022 y un 6,6% el de 2022-2023 de los estudiantes de *Spanish 2A*. Lo que significa que hubo una tasa de abandono en este último del 50%. En cuanto al tándem estructurado con la UNAM en 2023-2024, solo un estudiante se apuntó. Esto quizás se deba a que no querían participar en una actividad que iba a ser supervisada por un profesor y, además, a que tampoco querían comprometerse todas las semanas a un día y hora establecidas sin ninguna flexibilidad.

Esta baja tasa de participación conjunta de los estudiantes de Durham refleja que, por alguna razón, un alto porcentaje de ellos no perciben los beneficios de este tipo de intercambio para motivarse en participar de una mantera intrínseca. Esto probablemente sería diferente si hubiese algún otro incentivo, extrínseco, como por ejemplo que formase parte de la evaluación del módulo de español. Al mismo tiempo también podemos

deducir que los estudiantes que sí participaron y se implicaron hasta el final, estaban muy motivados y de manera intrínseca. De hecho, los estudiantes que finalizaron el proyecto lingüístico estructurado se implicaron en su realización, colaboraron con sus compañeros de A Coruña, consultaron a los profesores y realizaron videos de alta calidad.

Creemos que la falta de motivación de los estudiantes se produjo por una serie de circunstancias entre las que destacan:

- las condiciones desiguales en algunos tándems, por ejemplo, en el de A Coruña. Para los estudiantes de A Coruña esta actividad forma parte de la evaluación de la asignatura de Lengua Inglesa. Es decir, estos últimos estaban motivados por incentivos extrínsecos y, en consecuencia, el compromiso entre los integrantes del tándem era muy desigual.
- la carga de trabajo por parte de los estudiantes de Durham, en especial los de segundo curso, en el que las notas cuentan en el expediente académico y también tienen que preparar independientemente el año en el extranjero. Esta carga provoca una dificultad añadida a la hora de encontrar una hora y día para las citas virtuales. Aunque resulte paradójico, la tasa de participación de los tándems no estructurados y semiestructurados es más elevada en los estudiantes del último curso, *Spanish 4,* con una carga de trabajo mayor, pues tienen que escribir la disertación y muchos de ellos están buscando trabajo. En 2023-2024 la participación en el tándem semiestructurado con la Universidad de Granada fue de un 44% de los alumnos de cuarto. Esto quizás se deba a que, los estudiantes de último curso perciben los beneficios de este tipo de intercambio más que los estudiantes de primero y segundo curso.

Basándonos en las observaciones anteriores las conclusiones a las que hemos llegado son las siguientes:

1. El tándem que mejor funciona es el semiestructurado. Para que tenga éxito tienen que ser los estudiantes los que elijan libremente la hora y el día y que no estén supervisados por un profesor. Sin embargo, les gusta que haya una serie de temas establecidos cada semana y una serie de preguntas para empezar. Esto demuestra que,

tal y como opinan Ryan y Deci (2000, 2020) el grado de elección y autodeterminación sí es esencial, pero solo hasta cierto punto. Los temas y preguntas seleccionados por los profesores cada semana funcionan como un rompehielos y, quizás más importante, como una herramienta que ayuda a bajar el grado de ansiedad que los estudiantes puedan sentir, a que se acepten mutuamente y a crear un sentido de identidad del grupo (Dörnyei y Murphey, 2003). De hecho, como hemos mencionado anteriormente, en estos grupos se han creado amistades que duraron más allá del intercambio.

2. Es necesario tener en cuenta la carga de trabajo de los estudiantes. En Durham, los estudiantes de primer curso son los que tienen menos carga, lo que puede explicar el alto nivel de participación de un 46% de todos los alumnos de ese año en el tándem semiestructurado con A Coruña que se realizó en el primer trimestre del año académico 2023-24. Este fue el nivel de participación más alto hasta este momento, lo que apunte a que probablemente cuando la carga de trabajo es manejable, los estudiantes perciben el valor de invertir el tiempo en este tipo de intercambio.

3. Otra variable que se debe considerar para incrementar la participación y minimizar la tasa de abandono, especialmente en los intercambios estructurados, es añadir algún incentivo externo, como, por ejemplo, que la participación e implicación formen parte de la evaluación final de la asignatura, o dar premios a los mejores proyectos. Esto ayudaría a fomentar la motivación extrínseca y motivaría aún más a aquellos estudiantes que ya estaban motivados intrínsicamente. Además, el añadir un elemento competitivo, ayuda, como se ha mencionado previamente, a fomentar y crear una identidad de grupo (Dörnyei y Murphey, 2003). Por lo tanto, tenemos planes de ofrecer a los estudiantes de *Spanish 1A* participar en un proyecto estructurado con la universidad de A Coruña en el que el proyecto final cuente para la nota del módulo.

4. Los intercambios estructurados, en los que los estudiantes tienen como objetivo la realización conjunta de un producto (O'Dowd, 2011) quizás sean los más efectivos tanto para la adquisición de competencias lingüísticas como interculturales. Es el conocimiento

cocreado y compartido con el resto del grupo lo que fomenta un pensamiento crítico y una conciencia global (Gokcora, 2021), lo que a su vez ayuda a que los estudiantes adquieran competencias interculturales. Además, estos intercambios siguen las premisas del constructivismo social (Vygotsky, 1968, 1978), del aprendizaje activo (Hanson y Moser 2003; Scheyvens y otros, 2008) y los estudiantes que se involucran hasta el final en este tipo de proyecto están muy motivados intrínsecamente. Su funcionamiento mejoraría teniendo en cuenta los puntos mencionados arriba: dar a los estudiantes más elección en cuanto a temas que investigar, en lugar de adjudicárselos; considerar la carga de trabajo de los estudiantes; y añadir un incentivo externo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Chun, D.M. (2015). 'Language and Culture Learning in Higher Education via Telecollaboration', *Pedagogies: An International Journal*, 10 (1), pp. 5–21.

Dörnyei, Z. (2009a). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (2009b). 'The L2 Motivational Self System', en Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 9-42.

Dörnyei, Z. y Murphey, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gokcora, D. (2021). 'Benefits of Collaborative Online International Learning Projects', *Academia Letters*, Article 202, pp. 1-5.

Guth, S. (2013). *The COIL Institute for Globally Networked Learning in the Humanities. Final report*. New York, NY: SUNY COIL Center.

Hanson, S. y Moser, S. (2003). 'Reflections on a Discipline-Wide Project: Developing Active Learning Modules on the Human Dimensions of Global Change', *Journal of Geography in Higher Education*, 27 (1), pp. 17-38.

O'Dowd, R. (ed.) (2007). *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.

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.

O'Rourke, B. (2007). 'Models of Telecollaboration (1): eTandem' en O'Dowd, R. (ed.). *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, pp. 41-61.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). 'Self-determination Theory and The Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being', *American Psychologist*, 55 (1), pp. 68-78.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2020). 'Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions', *Contemporary Educational Psychology*, 61, p. 101860.

Sánchez Cuadrado, A. M. (2010). 'La Química y el Aula de E/LE. Dinámica de Grupos y la Atención a la Dimensión Social del Aula de Idiomas', *marcoELE*, 10: pp. 117-128.

Scheyvens, R., Griffin, A. L., Jocoy, C. L., Liu, Y. y Bradford, M. (2008). 'Experimenting with Active Learning in Geography: Dispelling the Myths that Perpetuate Resistance', *Journal of Geography in Higher Education*, 32 (1), pp. 51-69.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.