



El proyecto de telecolaboración e internacionalización “Hablamos” entre la Universidad de Almería y la Universidad de Jordania¹

The Telecollaboration and Internationalization project “Hablamos” between the University of Almería and the University of Jordan

MARGARITA ISABEL ASENSIO PASTOR²

Universidad de Almería, España

masensiop@ual.es

<https://orcid.org/0000-0003-3182-2501>

RENAD AL-MOMAMI

University of Jordan, Jordania

r.momani@ju.edu.jo

<https://orcid.org/0000-0002-3934-755X>

Resumen:

La educación ha experimentado un cambio vertiginoso en los últimos años en donde han colaborado las TIC. Estas, además, han sido importantes en estos años marcados por la situación sanitaria de pandemia de SARS-CoV-2. En este contexto, el contacto entre personas en distintos espacios y tiempos es una realidad que ha dado lugar a nuevos escenarios de relación y comunicación. En estos avances, fundamentales en el marco educativo, han jugado un papel decisivo los entor-

Abstract:

Education has recently undergone dizzying changes in which Information and communication technology (ICT) has played an important part. Besides, the health situation generated by the SARS-CoV-2 pandemic has highlighted even more the importance of ICT. In this context, contact between people in different spaces and at different times emerges as a reality that has given rise to new scenarios for relationships and communication. Virtual Learning Environments (VLE) have

1 Como referenciar este artículo (How to reference this article):

Asensio Pastor, M. I. y Al-Momani, R. El proyecto de telecolaboración e internacionalización “Hablamos” entre la Universidad de Almería y la Universidad de Jordania. *Educatio Siglo XXI*, 43(1), 9-30. <https://doi.org/10.6018/educatio.542311>

2 Dirección para correspondencia (Correspondence address):

Margarita Isabel Asensio Pastor. Área de Didáctica de la lengua y la literatura. Departamento de Educación Universidad de Almería.

nos virtuales de aprendizaje (EVA) que, si bien llevan un tiempo en educación superior, se han potenciado en estos años de pandemia. Por otro lado, el intercambio estudiantil se ha visto beneficiado de las TIC. Desde esta perspectiva, el presente artículo se centra en presentar el "Proyecto Hablamos" basado en los principios de la Telecolaboración o el Intercambio Intercultural en línea; se trata de un proyecto piloto implementado en dos asignaturas impartidas respectivamente en la Universidad de Almería y la Universidad de Jordania. El estudio recoge los primeros datos obtenidos sobre la puesta en práctica de este destacando dos aspectos esenciales: la interacción entre iguales que ha servido para mejorar la competencia comunicativa de estos en distintas lenguas (español-inglés) y, además, ha colaborado desde el punto de vista intercultural en romper estereotipos y prejuicios, sobre todo, con respecto a Oriente Próximo. En última instancia, este proyecto ha colaborado en la mejora y el desarrollo de la competencia digital y la capacidad crítica de sus participantes, aunque hay aspectos técnicos como la conexión a Internet o disponer de aparatos para conectarse que han supuesto un obstáculo.

Palabras clave:

Educación superior; Tecnología de la información y la comunicación (TIC); Telecolaboración; Intercambio Intercultural en línea; Enseñanza de español como lengua extranjera (ELE); Competencia intercultural; Competencia digital.

played a decisive role in the innovation of educational frameworks, and although VLE have been used in higher education for some time, they have been boosted in these years of the pandemic. Besides, student exchange has benefited from ICT. From this perspective, this article focuses on presenting the "Hablamos Project" which is based on the principles of Telecollaboration or Intercultural Online Exchange. It is a pilot project implemented in two subjects taught respectively at the University of Almeria and the University of Jordan. The study collects the first data obtained following the implementation of this project, highlighting two essential aspects: the interaction between peers served to improve their communicative competence in different languages (Spanish-English); besides, in intercultural terms, it was useful in breaking down stereotypes and prejudice, especially with regard to the Middle East. Ultimately, this project contributed to the improvement and development of the digital competence and critical capacity of its participants, in spite of the fact that they faced some obstacles such as slow internet connection and the availability of suitable devices.

Key words:

Higher education; Information and communication technology (ICT); Telecollaboration; Online Intercultural Exchange; Teaching of Spanish as a foreign language (SFL); intercultural competence; Digital competence.

Résumé :

L'éducation a connu ces dernières années une mutation vertigineuse à laquelle les TIC ont collaboré. Celles-ci, en plus, ont été importantes en ces années marquées par la situation sanitaire de la pandémie de SARS-CoV-2. Dans ce contexte, le contact entre des personnes dans des espaces et des temps différents est une réalité qui a donné lieu à de nouveaux scénarios de relations et de communication. Dans ces avancées fondamentales du cadre pédagogique, les environnements virtuels d'apprentissage (EVA) ont joué un rôle décisif, qui, bien qu'ils soient présents dans l'enseignement supérieur depuis un certain temps, se sont renforcés en ces années de pandémie. D'autre part, les échanges d'étudiants ont bénéficié des TIC. Dans cette perspective, cet article s'attache à présenter le «Hablamos» basé sur les principes de la Télécollaboration ou de l'Échange Interculturel en ligne ; Il s'agit d'un projet pilote mis en œuvre dans deux matières enseignées respectivement à l'Université d'Almería et à l'Université de Jordanie. L'étude recueille les premières données obtenues sur la mise en œuvre de cela, soulignant deux aspects

essentiels : l'interaction entre égaux qui a servi à améliorer la compétence communicative de ceux-ci dans différentes langues (espagnol-anglais) et, en outre, a collaboré d'un point de vue interculturel en brisant les stéréotypes et les préjugés, notamment en ce qui concerne le Moyen-Orient. En fin de compte, ce projet a collaboré à l'amélioration et au développement de la compétence numérique et de la capacité critique de ses participants, bien qu'il y ait des aspects techniques tels que la connexion Internet ou le fait d'avoir des appareils pour se connecter qui ont été un obstacle.

Mots clés :

L'enseignement supérieur; Technologies de l'information et de la communication (TIC); Télécollaboration ; échange interculturel en ligne ; Enseignement de l'espagnol comme langue étrangère; compétence interculturelle; compétence digitale.

Fecha de recepción: 11-10-2022

Fecha de aceptación: 27-10-2024

Introducción

Desde finales del siglo XX y lo que llevamos de siglo XXI, la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) ha experimentado un desarrollo sin precedentes en todos los aspectos de nuestra vida. Estas también están jugando un papel decisivo en el proceso de globalización porque proporcionan una “comunicación y el intercambio sin fronteras, espacio, ni tiempo” (Ferreiro, 2006, p. 75). Con lo expuesto, la relación de las TIC con la educación, en concreto, la Educación Superior, también es determinante para la transformación de esta, sobre todo, por la evidente necesidad que provocó la situación sanitaria sobrevenida con la pandemia de SARS-CoV-2.

Las TIC, junto a la adaptación de la educación universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), han supuesto una gran transformación, sobre todo, en el modelo curricular basado en los pilares educativos propuestos por la UNESCO (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Así pues, la Telecolaboración o Intercambio Intercultural en línea (en inglés, Online Intercultural Exchange –OIE-) cobra especial relevancia dentro del panorama educativo universitario y en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Al respecto de esto último, en 2003, el Consejo de Europa lanzó su *Plan de acción* a realizar entre 2004-2006 para promover el aprendizaje de idiomas y el respeto a la diversidad lingüística, así como el plurilingüismo: “cada ciudadano europeo debería tener una capacidad de comunicación significativa en al menos dos idiomas además de su lengua materna” (p. 449). Para ello, la Comisión Europea

se comprometió a emprender 45 nuevas acciones entre las que está la promoción del intercambio entre estudiantes.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo tiene como objetivo principal presentar el proyecto de telecolaboración e internacionalización “Hablamos” y sus primeros resultados.

Este proyecto fue diseñado para dos materias que se imparten respectivamente en la Universidad de Almería (España) y en la Universidad de Jordania (Jordania) basada en los principios de la Telecolaboración. Con él, hemos tratado de dar respuesta a la necesidad del alumnado universitario, en su crecimiento personal y profesional, entrar en contacto con otras realidades mundiales, desarrolle y mejore su competencia intercultural, su competencia digital y, además, su competencia comunicativa en otras lenguas; al respecto, “el elemento sociocultural es un elemento de *feedback* exterior que ayuda al alumno a comprender y a descifrar los mensajes en la lengua que está aprendiendo, y le permite modificar lo que sabe para desarrollar su habilidad comprensiva” (Al-Momani, 2009, p. 150).

Por otro lado, el formato elegido de Telecolaboración nos ha permitido, por un lado, poder aunar a alumnado universitario de espacios muy separados y donde uno de ellos *a priori* no suele ser un destino del estudiante medio español y, por otro lado, se ha hecho en un momento todavía delicado a nivel sanitario internacional con unos resultados, que, si bien son incipientes, muestran datos positivos sobre su empleo en el aula universitaria como se podrá comprobar en el apartado correspondiente. En definitiva, la Telecolaboración “garantizar que todos los estudiantes tengan una experiencia internacional sin necesidad de hacer una estancia en el extranjero” (Albá et al., 2020, p.28).

Un repaso por el estado de la cuestión revela la importancia que ha adquirido la Telecolaboración en la enseñanza universitaria y el aprendizaje de lenguas (O’Dowd y Lewis, 2016). Centrándonos en el contexto universitario español, podemos encontrar trabajos como el de López y Ballez (2014), Robles y Díaz (2017), Sevilla (2018) o Albá et al. (2020), Gómez et al. (2020), Villegas-Paredes y Canto (2021), Casañ, et al. (2022) y Villegas-Paredes et al. (2022), por citar una muestra. Como también es destacable el número creciente de proyectos que han ido desarrollándose como INTENT³,

3 INTENT (Integrando redes de telecolaboración en la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Superior) sobre el que se puede <https://n9.cl/01lor>

iTECLA⁴, ICCAGE⁵ o TeCoLa⁶, entre otros. Asimismo, al respecto, existen cursos de extensión universitaria como el de la Universidad de León (“La Telecolaboración en la enseñanza universitaria”) o, más recientemente, el Encuentro Internacional Espacio Iberoamericano del Conocimiento: Internacionalización del Currículo mediante la Telecolaboración⁷ organizado por la Universidad de Almería dirigido por el profesor José Manuel de Amo y la profesora Ana Fe Gil donde se presentó el Proyecto “Hablamos” que aquí desarrollamos.

Para alcanzar los objetivos propuestos, nuestro desarrollo expositivo contempla un apartado para encuadrar el proyecto conceptualmente para, a continuación, centrarnos en el proyecto propiamente dicho -su diseño e implementación en el aula- y los primeros resultados obtenidos. Cerramos el artículo con las conclusiones a las que hemos llevado tras la puesta en marcha del proyecto piloto.

Marco teórico

En este apartado nos vamos a detener en dos aspectos conceptuales esenciales en el mismo. Por un lado, la importancia que ha adquirido las TIC en el siglo XXI, sobre todo, en el terreno educativo con relación a la consecución de la competencia digital como una competencia básica a nivel personal como social y laboral; por otro lado, nos detendremos en el concepto de telecolaboración, la internacionalización del currículo y el aprendizaje de idiomas.

La educación del siglo XXI y las TIC

Como hemos expuesto en la introducción, el siglo XXI está marcado por la presencia de la Tecnología de la Comunicación y la Información (TIC) en donde la Educación ha encontrado nuevos caminos para la innova-

4 iTECLA (Innovative Telecollaborative Environments for Language Acquisition) <https://itecla.uv.es/>

5 ICCAGE (Intercultural Communicative Competences: An Advantage for Global Employability) <https://iccageproject.wixsite.com/presentation>

6 TeCoLa (Telecolaboración y gamificación para la enseñanza intercultural integrada de contenidos y lenguas) <https://n9.cl/8ax6u>

7 El encuentro de carácter virtual que se realizó el 16 de diciembre de 20021. En el siguiente enlace se puede acceder a la información de este encuentro http://www2.ual.es/espacio_iberico_conocimiento/

ción metodológica y empleo de recursos. Asimismo, las TIC colaboran en la consecución de los pilares educativos propuestos por la UNESCO (1996) y que son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Como Castells (1997), la innovación tecnológica ha supuesto un cambio social al punto de pasar denominar la sociedad moderna como "sociedad del conocimiento, la tecnológica y la información o en red" en donde queda claro que la globalización ha jugado un papel fundamental, sobre todo, desde el punto de vista económico y comunicativo con la ruptura de las barreras espacio-temporales.

En este sentido, como expone la Unesco (2008) en el documento titulado *Estándares de competencia en TIC para docentes* "para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, los estudiantes y los docentes deben utilizar la tecnología digital con eficacia" (p. 2), por lo que la competencia digital adquiere una notable relevancia en distintos plantos: el personal y social, el ámbito formativo y el laboral. Esta la podemos entender como aquella competencia que "implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad" (Gobierno de España, en línea).

Según el *Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía*, conocido como DigComp (Consejo de Europa, 2018) la competencia digital se concreta en cinco áreas de competencia 1: Información y alfabetización digital; Área de competencia 2: Comunicación y colaboración online; Área de competencia 3: creación de contenidos digitales; Área de competencia 4: seguridad en la red y el área de competencia 5: resolución de problemas. Así pues, la competencia digital se constituye como una de las competencias básicas que todo estudiante ha de poseer para su desarrollo personal y profesional. Al respecto, el aprendizaje en red y las TIC deben servir para mejorar la calidad educativa y el crecimiento personal y colectivo de todas las personas.

La inclusión de las TIC no es, por tanto, una opción educativa, sino una necesidad. De acuerdo con García et al. (2017) que las TIC "representan los nuevos entornos de aprendizaje y, por su impacto en la educación, son desarrolladoras de competencias necesarias para el aprendizaje y generadoras de habilidades para la vida" (p.3).

Las TIC en Educación Superior

En Educación Superior, no cabe duda de que las TIC han implementado la innovación en el aula y ha fomentado nuevas prácticas educativas. En este sentido, la inclusión de herramientas y programas Web 2.0 y Web 3.0 han pasado a ser una herramienta adicional, pero indispensable para apoyar al desarrollo de los objetivos educativos, sobre todo, con el empleo de plataformas educativas de aprendizaje (Ohei y Brink, 2019).

En última instancia, no menos cierto es que la situación sanitaria sobreenvenida a nivel mundial por la SARS-CoV-2 el 11 de marzo de 2020, en la cual la Organización Mundial de la Salud declaró la enfermedad COVID-19 como pandemia, ha sido un punto sin retorno en el que las TIC son una realidad educativa que ha transformado los espacios formativos.

De igual modo, las TIC hacen que tengamos que desarrollar la competencia digital tanto docentes como alumnado. En concreto, para estos segundos y en el caso de la Universidad de Almería, esta se entiende como una competencia transversal⁸. En definitiva, como expone Fernández et al (2019):

En la actual sociedad del conocimiento, ya no será suficiente una alfabetización basada en los conocimientos básicos de la lectura y la escritura, sino que se requerirá una alfabetización digital con la adquisición de nuevas habilidades para el entendimiento y la interacción con las tecnologías; es decir, se precisará el desarrollo de competencias para utilizarlas de forma eficaz, responsable e inteligente. (p. 47).

Así, las TIC han supuesto un giro vertiginoso en la conexión entre personas, influyendo en el campo de la educación al posibilitar abrir los horizontes comunicativos, el acceso a la información y a documentos de formación e, incluso, ha revolucionado las aulas pasando de espacios físicos tradicionales con elementos como ordenador, pantalla/pizarra eléctrica, entre otras cuestiones, a crear espacios y salas virtuales de enseñanza-aprendizaje -Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA).

Entre las herramientas que las TIC nos ofrecen en el terreno educativo y que han dado una nueva perspectiva en las dinámicas de aula uni-

⁸ Las competencias transversales de la Universidad de Almería vigentes actualmente son las que fueron aprobadas en Consejo de Gobierno, el 17 de junio de 2008.

versitaria son, sin duda, los EVA que podemos entender como espacios educativos de corte colaborativo alojados en la Web e integrados por un conjunto de herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica (Musset, 2016). Además, también ha revolucionado el aspecto temporal al permitirnos que las clases sean sincrónicas y asincrónicas, como también la posibilidad de un sistema híbrido de enseñanza.

Entre los aspectos esenciales de estos entornos destacamos su accesibilidad, lo intuitivo que resulta su empleo organizado en módulos que el docente gestiona, la interacción entre los distintos miembros que conforman el grupo docente-alumnado/ alumnado-alumnado y, desde el punto de vista didáctico, incorporan recursos para el seguimiento y evaluación de los estudiantes (Belloch, 2010).

Como expone Hidalgo (2013), los EVA rompen “las barreras de espacio y tiempo que existen en la educación tradicional y posibilitan una interacción abierta a las dinámicas del mundo educativo” (p. 2).

Para concluir este apartado, sin duda, uno de los campos más beneficiados con la presencia de las TIC en las aulas ha sido el de la enseñanza-aprendizaje de lenguas y lo que ha supuesto, asimismo, la telecolaboración también en la educación superior.

Aproximación a la Telecolaboración

La Telecolaboración puede entenderse como algo más que una TAC (Técnica de aprendizaje colaborativo). Esta también es conocida con el nombre de Intercambio Intercultural en línea, en inglés, *online intercultural Exchange* –OIE- (O’Dowd, 2021). Al respecto, (O’Dowd, 2021) señala que “telecolaboración” fue el primer concepto que comúnmente se ha venido empleando en los círculos de CALL (acrónimo de *Computer Assisted Language Learning*, en español peninsular Enseñanza de lenguas asistida por ordenador -ELAO-) por autores como Warschauer (1996) y Belz (2002). Este último la define como “pairs or groups of distally-located students embedded in different sociocultural contexts and institutional settings” (Belz, 2002, p. 61). Sin embargo, ha resultado un tanto limitada en tanto que expone la idea de distancia (tele) y de colaboración, pero, en palabras de O’Dowd (2021, p. 210), no consigue captar con precisión la realidad de su naturaleza en línea e intercultural, de ahí su propuesta de Intercambio Intercultural en línea.

Más allá del debate conceptual, la idea final que se pretende transmitir

con telecolaboración es la de personas que conforman distintos grupos separados entre sí y de contextos distintos que se conectan virtualmente para interactuar entre ellos, por lo que permite, en última instancia, un intercambio intercultural. En concreto, como señala O'Dowd (2021), se ha venido empleando para el intercambio lingüístico: "we were also aware that the term 'telecollaboration' was almost exclusive to the field of foreign language education" (p. 210).

Con lo expuesto, podemos concretar una serie de características que definen actualmente la Telecolaboración:

- Pone en contacto de manera sincrónica/asincrónica a personas en distintos puntos de la geografía mundial.
- Crea nuevas maneras de relacionar a personas.
- Genera nuevos entornos educativos. En este sentido, los mencionados EVA de corte colaborativo han generado los espacios idóneos para ello.

En el ámbito universitario, esta sirve para crear movilidades virtuales del alumnado; así es posible conectar a estudiantes de distintos países e instituciones con otros estudiantes ubicados en otras partes del mundo. Asimismo, además de las cuestiones formativas en las materias que se puedan impartir, este pone en contacto, a través del alumnado, lenguas y culturas distintas.

Por otro lado, desde el punto de vista de la educación superior, la Telecolaboración favorece la elaboración de un currículo internacional, el desarrollo de la competencia intercultural potenciando, además, el plurilingüismo.

En este sentido, la Telecolaboración responde a una de las premisas que la Comisión Europea se propuso en 2003 en el documento *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004-2006*, donde especifica la necesidad de que cada ciudadano europeo tenga una capacidad de comunicación significativa en al menos dos idiomas además de su lengua materna.

La Telecolaboración, en el marco de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, como exponen López y Ballez (2014), ha supuesto una innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas en tanto que este proceso va más allá del aula tradicional, al mismo tiempo, este encaja en los principios generales del enfoque comunicativo (Richards y Rodgers, 2009).

Así pues, el aprendizaje de la lengua extranjera se da en contextos y situaciones reales de empleo y puede darse con hablantes nativos de esa lengua⁹; las ventajas de que uno de los grupos sea el nativo de la lengua de estudio del otro favorecerá, a nuestro entender, no solo el contacto directo con la lengua, sino con la cultura que esta comporta. No obstante, en un escenario donde exista una L3, igualmente, el hecho de que las personas que conforman los grupos interactúen, ya fomentan el contacto cultural. Esto permite al alumnado conocer otras realidades lingüísticas y culturales, así como confrontarse a ellas viendo diferencias, pero también similitudes.

Para concluir este apartado, recogemos la clasificación de O’Dowd (2021) sobre las principales categorías de tareas que se pueden realizar desde la Telecolaboración en relación con la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

- Tareas de intercambio de información: se trata de tareas que generalmente requieren de poca negociación y consisten, básicamente, en que el alumnado se presente entre sí brindando información sobre sus biografías, intereses y culturas.
- Tareas de comparación y análisis: se les pide a los estudiantes que hagan una comparación crítica de los productos culturales de ambas culturas como, por ejemplo, periódicos, revistas, libros, etc.).
- Tareas colaborativas: requieren de la interacción y colaboración entre los estudiantes para realizar un producto conjunto o una conclusión junta que puede ser un proyecto.

Marco empírico

¿Qué es el Proyecto “Hablamos”?

Como se expuso en la introducción, el Proyecto “Hablamos” se inscribe dentro de la modalidad de Telecolaboración o Intercambio Intercultural en línea. En concreto, en el marco de dos materias impartidas respectivamente en la Universidad de Almería (UAL) y en la Universidad de

9 Indicamos la posibilidad, pero sin descartar que el alumnado empleó una tercera lengua como vehículo de comunicación y desarrollo de la competencia comunicativa en esta. Así, el marco lingüístico puede ser que un grupo sea nativo en la lengua que aprende el otro grupo o que ambos grupos sean aprendientes de una tercera lengua.

Jordania (UJ) y nace como iniciativa personal de las docentes que lo coordinan y que firman este artículo.

Centrándonos en los aspectos formales del proyecto, este tiene como objetivo general el de colaborar en el desarrollo de las competencias digital, intercultural y lingüística. Sus objetivos específicos son:

- Ofrecer un marco adecuado para la puesta en práctica de tareas de intercambio lingüístico e intercultural en línea que permitan el desarrollo académico y profesional de los estudiantes involucrados en este proyecto.
- Crear puentes entre alumnado universitario que, de otra manera, difícilmente lo harían por tres cuestiones: la lejanía en el espacio entre ambas universidades, la imagen que hay sobre el Próximo Oriente (motivado por la inestable situación de los países colindantes) y, por último, la nueva realidad mundial de la pandemia COVID-19.

Los contextos del proyecto

Como se indicó en la introducción de este trabajo, el proyecto tiene como centro de actuación dos materias impartidas en la UAL y en la UJ respectivamente.

En concreto, las materias son “Estrategias para la comunicación en grupos multilingües” de cuarto del Grado de Educación Social de la UAL y la materia de “Periodismo” de tercer año del Doble Grado de español e inglés de la UJ.

Fases de diseño y desarrollo del proyecto

En este apartado nos vamos a centrar en exponer las fases para la elaboración y puesta en marcha de este proyecto.

Este consta de dos niveles para su diseño, desarrollo y puesta en práctica:

- a) El primer nivel centrado en las docentes.
- b) El segundo nivel centrado en el alumnado.

NIVEL DOCENTE

Estudio de necesidades

Centrándonos en el nivel de diseño del proyecto desde el punto de vista docente, la motivación y relación entre sus coordinadoras sirvieron como punto de partida para el mencionado proyecto.

Posteriormente se seleccionaron las materias que mejor podían ajustarse a los objetivos propuestos anteriormente. En este sentido, se eligieron dos materias en las que se trata la prensa y que, además, tiene relación a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, la primera de la UAL porque forma al alumnado a enseñar español y la segunda de la UJ porque el alumnado se encuentra aprendiendo español y disponen de competencia comunicativa intermedia que favoreció el desarrollo de la propuesta de tarea colaborativa que desarrollaremos en el apartado correspondiente.

A continuación, se procedió a realizar un estudio sobre las necesidades y posibilidades de implementación de este proyecto en las asignaturas y cuyos aspectos positivos y negativos concretamos en la tabla 1.

Tabla 1

Estudio de necesidades: aspectos observados

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<ul style="list-style-type: none">• Pone en contacto a alumnado diverso cultural y lingüísticamente, así como en el espacio.• Pone a prueba los conocimientos lingüísticos y la mediación en este ámbito.• Aspectos relacionados con el trabajo colaborativo: gestión del grupo, administración del tiempo, reparto de tareas, etc.• Aspecto económico en tanto que permite relaciones virtuales sin viaje.	<ul style="list-style-type: none">• Falta de acceso a ordenadores u otros dispositivos.• Problemas de conexión a internet (ausencia de banda ancha, etc.).• Barreras lingüísticas.

Fuente: elaboración propia

Diseño del proyecto para el alumnado

Determinadas las necesidades de este proyecto y analizados los aspectos positivos y negativos de su implementación en el aula, procedimos al diseño de la propuesta dentro de la formación reglada de los estudiantes en ambas materias.

- Proyecto piloto: 7 horas lectivas (fuera del aula según las necesidades de los grupos).
- Flexibilidad para adaptarse a los horarios lectivos de ambos grupos.
- Sistema híbrido: presencial y en línea.
 - Se ha procurado que el alumnado UAL y UJ estuvieran de manera presencial en sus aulas y con sus docentes.
 - Empleo de la Blackboard dominio UAL, mientras que el alumnado de la UJ fue invitado mediante el envío de un enlace. También se contempló el uso de otros espacios virtuales para que el alumnado realice sus reuniones grupales como *Google Meet*, *Skype* o la creación de un grupo en *Teams* de Microsoft que es un EVA; se descartó el empleo de la *app* WhatsApp para la comunicación porque no funciona las videollamadas entre España y Jordania).

Por otro lado, se determinó que las actividades a realizar en las aulas se basaran en los principios de el EMT (Enfoque Mediante Tareas). Por tarea podemos entender, según Nunan (1996):

Una unidad de trabajo en el aula, que implique a los aprendientes en la comprensión, la manipulación, la producción o la interacción en la lengua que aprenden, mientras su atención se concentra prioritariamente en el sentido, más que en la forma (p. 10)

Además, el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas -MCER-* (Consejo de Europa, 2002) entiende que "las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional" (p. 155).

Por su parte, el EMT está orientado hacia la construcción de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones, está orientado a la acción, es decir, la capacidad de que el alumnado realiza cosas a través de la lengua. Se trata de una metodología de carácter holístico y multimodal donde la tarea funciona como una unidad de organización del aprendizaje donde se conjuga tantas tareas de comunicación -para desarrollar todas las actividades comunicativas de producción y comprensión (Consejo de Europa, 2002, 2021) y otras tareas de apoyo lingüístico cuyo objetivo sea el desarrollo de los conocimientos instrumentales y

formales necesario para que el alumnado de una lengua extranjera pueda hacer la tarea propuesta (Zanón y Estaire, 1990).

En definitiva, esta metodología nos permitió una secuenciación coherente y lógica de tareas que encaminaron al alumnado a la resolución de una tarea final propuesta basada, a su vez, en el Análisis Crítico del Discurso (ACD):

El ACD integra conocimientos históricos, económicos, sociales o ideológicos en el análisis del discurso, por lo que no se limita al estudio de las estructuras lingüísticas sino a los condicionantes implicados en la producción e interpretación que afectan a un discurso concreto. (Asensio y Carmona, 2020, p. 5).

En relación con lo anterior, el enfoque de ACD nos permitió fomentar el desarrollo de la capacidad crítica entre el alumnado, puesto que no solo se trataba de buscar y seleccionar una pieza informativa, sino de analizarla y compararla tanto en prensa española como jordana y ver los mecanismos discursivos empleados en ambas, especialmente significativo en el tema propuesto: “los refugiados en la prensa”.

La elección del tema vino motivada por las propias características de las materias en las que se llevó a cabo: la de la UAL –incluida en Educación Social- trabaja con colectivos migrantes, entre ellos, refugiados y la de la UJ, porque trata temas de actualidad y el de los refugiados lo es en general y en el caso de Jordania en particular¹⁰.

En última instancia, el proyecto final se solicitó que fuera en español. Sin embargo, en las dinámicas de explicación docente y entre el alumnado se incentivó el empleo tanto del inglés como del árabe en las interacciones y las negociaciones.

NIVEL DEL ALUMNADO

Una vez concretado el nivel docente, en este apartado nos vamos a detener en exponer la implementación de la propuesta entre el alumnado que constó de siete sesiones. A continuación, esquematizamos el número de la sesión, la modalidad y lo que se hizo en ella:

¹⁰ Recordemos que es un país que lleva experimentando la acogida de refugiados desde antes de 1948, pero sobre todo desde ese año a consecuencia del conflicto armado en Palestina, guerras posteriores como la de Irak o Siria han hecho que se convierta en uno de los primeros destinos de esta población árabe y uno de los países con mayor número de refugiados del mundo.

- Sesión 1 sincrónica. Unión de las dos clases mediante videoconferencia. Sirvió de contacto entre los estudiantes.
- Sesión 2 sincrónica. Explicación de la tarea a realizar (colaborativa-grupal). Se le propuso el tema y la tarea final. Partimos de una noticia "Rania Reina de Jordania ¿cómo podríamos dormir si hubiéramos cerrado las fronteras a los refugiados?" CORPUS DIPURE (n. 2775. 2017-05-20 *La Verdad. Mujer Hoy*). Las tareas que tuvieron que realizar en relación con el tema fueron:
 - Selección de una pieza informativa en un periódico español y jordano para cada grupo.
 - Búsqueda de cada grupo de otra pieza informativa con la misma fecha en otro periódico. Tantas como miembros del grupo (habrá tanto en español como en árabe/inglés).
 - Análisis, mediante una rúbrica proporcionada por las docentes, las piezas informativas.
 - Contraste de estrategias comunicativas entre las piezas informativas de ambos países.
- Sesión 3 sincrónica/asincrónica. Marco epistémico relacionado con la tarea. Las docentes se detuvieron, principalmente, en explicar aspectos conceptuales relativos a migración y refugio, así como prensa, estrategias discursivas y ACD.
- Sesión 4, 5 y 6 sincrónica (contempla horario lectivo y fuera de este). Realización de la tarea.
- Sesión 7 sincrónica. Presentación de los resultados de la investigación y ágora de discusión. Entrega de las rúbricas de evaluación.

Desde el punto de vista de la evaluación de la tarea, las docentes recurrieron a la elaboración de rúbricas *ad hoc* repartidas en tres niveles (autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación) que sirvieron para promover la autonomía en el aprendizaje, aprender a aprender y a un aprendizaje a lo largo de la vida. Estas atendieron a aspectos generales sobre el proyecto como el interés que despertó o la implicación en la realización de la tarea por parte del alumnado y, por otro lado, a aspectos concretos relativos al proceso de elaboración de este (actividades-fases, nivel formal, nivel de análisis y criticidad); en ningún caso, centrada en el producto.

Metodología de investigación

Con el objetivo de determinar el funcionamiento de este proyecto, adoptamos un enfoque cualitativo, concretamente, el modelo investigación-acción educativa que Latorre (2005) define como:

[...] se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. (p. 23).

Los instrumentos de investigación tuvieron relación con los empleados en la propia evaluación de la actividad en el aula.

Tras la realización de la experiencia piloto del proyecto pudimos describir y valorar la experiencia cualitativamente mediante la observación participante no estructurada, los trabajos encomendados a los estudiantes, los comentarios finales de clase, así como las propias rúbricas empleadas en el aula para su evaluación.

Estos últimos fueron de tres tipos: autoevaluación, donde se le pedía al alumnado reflexionar sobre su actitud ante el proyecto, el grado de implicación y las mejoras observadas en su competencia comunicativa, su competencia intercultural y su competencia digital.

Cada uno de estos instrumentos fue empleado en distintos momentos del desarrollo del proyecto de ahí que durante todo el proceso de implementación del proyecto prevaleciera la observación participante y, al final de este, se recurriera a las rúbricas de evaluación, el proyecto final y el ágora de cierre.

Resultados

Estos los vamos a presentar en tres niveles: la observación participante y ágora final– los trabajos de aula y proyecto final – la autoevaluación y coevaluación.

Observación participante y ágora final

La primera se realizó, por parte de las docentes, durante las sesiones colectivas. Dentro de esta, se ha incorporado también otros modos de seguir a los grupos sin necesidad de estar conectadas durante sus reuniones grupales, ya que se les permitió elegir el tiempo y el espacio virtual para hacerlo. En concreto, el modo de seguimiento fue tutorías grupales y el envío de correos o de su participación en un foro habilitado para ello tanto para dudas, como para cuestiones concretas.

Así pues, lo que se observó fue, en primera instancia, poca motivación para realizar el proyecto en donde el principal argumento fue la carga docente que ya tenían; en segunda instancia, a medida que fue avanzando el proyecto y se fueron interrelacionando, la motivación aumentó siendo notable el interés y curiosidad del alumnado español por saber más de Jordania, ya que, en ese sentido, el alumnado jordano sí disponía de más conocimiento de España, no por ello se dejaron de interesar por conocer Almería, sus costumbres, etc.

Todo esto que hemos señalado se corroboró en el ágora final que realizamos para reflexionar conjuntamente sobre el proyecto. En ella, como dato de interés, se debe mencionar que les resultó más interesante el proyecto por la interrelación cultural y lingüística que por el proyecto de ACD en sí mismo.

Los trabajos de aula y proyecto final

La participación del alumnado fue del 100%, con excepciones entre aquellos que finalmente terminaron abandonando -por ese año- las asignaturas. En este caso, no se debió a la influencia del proyecto, sino a los propios contenidos y el seguimiento general de las clases. Esta categoría entra dentro de la llamada heteroevaluación.

Por otro lado, todos los grupos consiguieron terminar el proyecto final. Para ello, se tuvo que indicar que la nota de este formaba parte del cómputo general de evaluación. Entendimos que, si se hacía de carácter voluntario sin un incentivo en la propia evaluación final de las materias, los estudiantes no lo harían al priorizar otras materias y trabajos de estas que sí computaban en su nota.

Centrándonos en los resultados, sobre todo en lo que respecta al proyecto final revelaron la tendencia a trabajar en grupo, pero no de manera

realmente colaborativa: falta de coherencia y cohesión entre los apartados o repeticiones de ideas fue lo más frecuente. Otro aspecto fue el relativo a la propia escritura: ortografía y puntuación se muestran como puntos para trabajar. Sin embargo, se observa actitudes críticas con ideas interesantes sobre lo investigado.

La autoevaluación y la coevaluación

Se realizaron dos rúbricas que atendieron a estas cuestiones: la realización del trabajo, el trabajo en grupo, el clima en el trabajo y el empleo de la lengua.

Los datos generales reflejan que existió un compromiso individual con el grupo y que se intentó siempre que el clima de trabajo fuera positivo y colaborativo, aunque reconocen que hay aspectos para mejorar en lo cooperativo. Por último, desde el punto de vista comunicativo, el alumnado de la UAL reconoce las dificultades iniciales para emplear el inglés, mientras que el de la UJ, las dificultades encontradas con el acento almeriense y que fueran ellos los que más esfuerzos hicieran lingüísticamente; al mismo tiempo, esto último lo vieron como una ventaja para practicar y mejorar en esta lengua. En el caso del grupo de la UAL, reconocen en gran porcentaje que les sirvió para poner en práctica cuestiones de la materia relativa a qué estrategias comunicativas emplear para mejorar la comunicación con el/la compañero/a extranjero.

En ambos grupos, se reseña lo beneficioso que fue desde el punto de vista cultural al poder romper con mitos estereotipados de ambas partes y configurar una visión más holística del "otro". En relación con esto, también indicaron que la propuesta de ACD es interesante para detenerse en saber cómo y qué se dice sobre temas de interés general y las posibles manipulaciones a las que estamos sujetos.

Conclusiones

La realización del Proyecto "Hablamos" realizado en el marco de dos asignaturas universitarias de dos universidades nos permitió conectar a estudiantes espacialmente distantes con lenguas maternas distintas, aunque inicialmente no fue una propuesta muy bien recibida por estos al considerarse una actividad extra que supondría mayor carga de trabajo.

Sin embargo, esta terminó siendo vista como una tarea enriquecedora, positiva y necesaria en palabras del propio alumnado.

De igual manera, la propuesta permitió promover la criticidad entre el alumnado, colaborar en el desarrollo de una actitud de apertura y aceptación hacia el "otro, contribuir a la construcción de sociedades más tolerantes y respetuosas donde se valore la diversidad y, por último, hacer que el alumnado adquiriera una serie de habilidades tales como: la capacidad de comunicarse con otras personas de otros contextos, la sensibilidad de percibir las diferencias culturales, detectar malentendidos culturales y mediar desde una perspectiva intercultural.

La tarea final propuesta, en concreto, ayudó a la consecución de los siguientes aspectos:

- Conocer y reconocer las distintas percepciones sobre un mismo tema de actualidad como es el de los refugiados.
- Analizar las estrategias discursivas que se emplean en la prensa española y jordana fomentando una actitud crítica.
- Poner en contacto al alumnado con varias lenguas (español-árabe-inglés) y, por tanto, favorecer el diálogo entre el alumnado.

No obstante, este proyecto también presentó una serie de problemáticas como fue, por un lado, la disparidad en el número de estudiantes entre materias, siendo 4-5 de la UAL por 1 de la UJ, por otro lado, el acceso a la tecnología y a Internet. Al respecto, se dieron muchos casos de alumnado que no dispone de dispositivos propios, sobre todo ordenador, que es compartido por varios miembros de la casa. Tampoco la infraestructura de ambas universidades, desde el punto de vista tecnológico, es la misma, ni en las aulas, ni para proporcionarles recursos a los estudiantes. Esto hizo que las sesiones sincrónicas y presenciales fueran las menos, ya que la profesora de la UJ debía reservar un aula concreta que pudiera permitir el desarrollo al no estar las aulas generales equipadas.

Con respecto a la conexión a Internet de los centros, hay que indicar que no es la misma, como tampoco la de los estudiantes, lo que hizo que hubiera muchos contratiempos.

En última instancia, se presentaron ciertas limitaciones de tipo comunicativo en tanto que la mayoría de los estudiantes de España no estaban acostumbrados a hablar en inglés, mientras que el alumnado de la UJ debía hacer un mayor esfuerzo lingüístico inglés-español; asimismo, no

Asensio Pastor, M. I., y Al-Momani, R. El proyecto de telecolaboración e internacionalización “Hablamos” entre la Universidad de Almería y la Universidad de Jordania. *Educatio Siglo XXI*, 43(1), 9-30.

todo el alumnado jordano presentaba un nivel intermedio B1 suficiente para poder afrontar el proyecto en la L2.

Referencias

- Albá Duran, J., Oggel, G., Espejel, O., y Pujolà, J. T. (2020). Factores de éxito de un proyecto de telecolaboración en el contexto de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. *Culture Crossroads*, 15, 26-53. DOI: 10.55877/cc.vol15.191
- Al-momani, R. (2009). El profesor de E/LE como agente de adquisición sociocultural. En A. Barrientos, J. C. Martín, V. Reyes y M. I. Fernández (Coords). *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Vol. 1, (pp. 145-158). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0145.pdf
- Asensio Pastor, M. I., y Carmona García, J. P. (2019). Análisis discursivo de la representación en prensa de los refugiados en el ámbito educativo. *Tonos Digital*, 38 (I). <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2421>
- Belloch, C. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje. Unidad de tecnología Educativa. <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA3.pdf>
- Belz, J. A. (2002). Social dimension of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology*, 6(1), 60-81. <http://llt.msu.edu/vol6num1/belz/>
- Casañ Pitarch, R., Candel-Mora, M. Á., Demydenko, O. y Tikan, I. (2022). Telecollaborative Projects for Teaching English for Professional and Academic Purposes. *Revista de lenguas para fines específicos*, 28(1), 27-41. <https://doi.org/10.20420/rlfe.2022.484>
- Castells, M. (1997). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura*. El Poder de la Identidad, vol. 2. Alianza.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes, Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Consejo de Europa (2003). *Plan de acción sobre el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:c11068>
- Consejo de Europa (2018). *Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía*. <https://www.aupex.org/centrodocumentacion/pub/DigCompEs.pdf>
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Ministerio de Educación y Formación Profesional / Instituto Cervantes. <https://n9.cl/fnffo>
- Ferreriro, R. F. (2006). El reto de la educación del siglo XXI: la generación N. *Apertura*, 6 (5) (noviembre), 72-85. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68800506.pdf>
- Fernández Márquez, E., Ordóñez Olmedo, E., Morales Cevallos, B., y López Belmonte, J. (2019). *La competencia digital en la docencia universitaria*. Octaedro.
- Gobierno de España (en línea). *Competencia digital*. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-actual/competencias-clave/digital.html>

- Hidalgo Trejo, R. (2013). Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia. EDUTECA. <https://n9.cl/i3tq>
- García Sánchez, M. del R., Reyes Añorve, J., y Godínez Alarcón, G. (2017). Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas: RICSH*, 6 (12) (julio–diciembre), 299-316. DOI: 10.23913/ricsh.v6i12.135
- Gómez García, L., Morales-Robles, E., y Morgado, M. (2020). Telecolaboración y desarrollo efectivo de competencias de comunicación intercultural en el aula de español para fines económicos y comerciales. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la literatura. Educación*, 32, 37-54. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.37>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Leiva Olivencia, J. J. (2013). La interculturalidad a través de las TIC: Un proceso de aprendizaje en red. *Revista DIM (Didáctica, Innovación y Multimedia)*/ Año 9 - Nº 25 – abril. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5008762>
- López Santiago, M., y Ballez, M. (2014). La telecolaboración entre grupos heterogéneos en la clase de lengua extranjera. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 12(1). DOI: 10.7203/attic.12.3319
- Musset, M. (2016). Significado de entornos virtuales de aprendizaje en docentes. *Revista Vinculando*, 1 (8). <https://vinculando.org/educacion/significado-entornos-virtuales-aprendizaje-docentes.html>
- Nunan, D. (1992). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge University Press.
- O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, 34(3), 209-224, DOI: 10.1080/09588221.2021.1902201
- O'Dowd, R. y Lewis, T. (Eds.) (2016). *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. Routledge.
- Ohei, K.N., y Brink, R. (2019). Web 3.0 and Web 2.0 technologies in higher educational institute: methodological concept towards a framework development for adoption. *International Journal for Infonomics (IJI)*, 12 (1), 1841-1853. <https://doi.org/10.20533/iji.1742.4712.2019.0188>. A
- Richards, J.C., y Rodgers, T. S. (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Edinumen.
- Robles Ávila, S., y Díaz Bravo, R. (2017). Prácticas virtuales en Second Life: telecolaboración entre profesores nativos en formación y estudiantes de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (6), 55-78 | DOI: 10.17345/rile201755-78
- Sevilla-Pavón, A. (2018). Diseño de tareas telecolaborativas para el aprendizaje de idiomas con cuentos del mundo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 325-346. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20783>
- UNESCO (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- UNESCO (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Villegas Paredes, G., y Canto Gutiérrez, S. (2021). Telecolaboración y desarrollo de las

Asensio Pastor, M. I., y Al-Momani, R. El proyecto de telecolaboración e internacionalización “Hablamos” entre la Universidad de Almería y la Universidad de Jordania. *Educatio Siglo XXI*, 43(1), 9-30.

competencias clave del profesor de ELE: proyecto piloto para profesores en formación. En O. Buzón García y C. Romero García (Coord.) *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (pp. 2431- 2457). Dykinson.

Villegas-Paredes, G., Canto Gutiérrez, S., y Rodríguez Moranta, I. (2022). Telecolaboración y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE: un proyecto en educación superior. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, 97-118. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21446>.

Warschauer, M. (Ed.). (1996). *Telecollaboration in foreign language learning*. University of Hawai'i Second language teaching and curriculum centre.

Welzera, T. Družoveca, M. Zelenika, M., y Escudeirob, N. (2020). Intercultural Perspective in Blended Mobility. *Journal of International Business Research and Marketing*, 5(4). DOI: 10.18775/jibrm.1849-8558.2015.54.3001

Zanón Gómez, J. y Estaire, S. (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas: Principios y desarrollo, Comunicación, lenguaje y educación. *Cable*, 6, 55-90.