

Encuentros interculturales para la formación de futuros docentes de ELE: Un estudio de caso de telecolaboración intergeneracional

Intercultural encounters in the training of future Spanish teachers: a case study of intergenerational telecollaboration

Juliana Patricia Llanes Sánchez

Doctora en Pedagogía de Lenguas de la Universidad Eötvös Loránd de Budapest. E-mail: juliana.llanes@unisabana.edu.co

Citar: Llanes, J. (2017). Encuentros interculturales para la formación de futuros docentes de ELE: Un estudio de caso de telecolaboración intergeneracional. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*. 23(1), Págs.: (62 – 76).

Recibido: Octubre 10, 2017 Aceptado: Noviembre 30, 2017

Resumen

Las investigaciones acerca de la formación de docentes se han venido alimentado de teorías sociales del aprendizaje, tales como el aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991). Desde dichas perspectivas, el aprendizaje ya no se define como un proceso puramente cognitivo sino más bien como un proceso que se lleva a cabo en contextos específicos y que evoluciona a través de las interacciones y los aportes de los participantes. El presente estudio cualitativo describe la experiencia de tres profesores en formación que participaron en un proyecto de telecolaboración con hispanohablantes localizados en Colombia. Los datos se recolectaron a través de los mensajes de los participantes, entrevistas semi-estructuradas y el diario del investigador. Se efectuaron análisis interpretativo y de contenido. Los hallazgos resaltan la intrínseca relación entre práctica comunicativa genuina y el aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras y enfatizan la dimensión social de los procesos de escritura. De igual modo los resultados describen escenarios telecolaborativos en los que los docentes en formación despliegan sus múltiples roles y se involucran en la práctica reflexiva acerca de su futuro profesional.

Palabras claves: español como lengua extranjera, telecolaboración, comunidades de aprendizaje, encuentros interculturales.

Abstract

Research about language teacher education has been fuelled by social theories of learning such as situated learning (Lave & Wenger, 1991). From these perspectives, learning is no longer seen as a purely cognitive issue but also as a process that takes place in specific contexts and evolves through the interaction and contribution of participants. The current qualitative study describes the experience of three teacher-trainees who participated in a telecollaborative project with Spanish speakers located in Colombia. Data were gathered from the participants' messages, semi-structures interviews and the researcher's diary. Content and interpretive analyses were carried out on the data. The outcomes underline the intrinsic relationship between genuine communicative practice and foreign languages

and cultures learning; they also emphasize the social dimension of writing processes. In addition, the results describe telecollaborative scenarios where teacher-trainees displayed multiple roles and get involved in reflective practice about their professional future.

Keywords: Spanish as a foreign language, telecollaboration, communities of practice, intercultural encounters.

Introducción

Las investigaciones acerca de la formación de docentes se han venido alimentado de teorías sociales del aprendizaje tales como el aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991). Desde dichas perspectivas, el aprendizaje ya no se define como un proceso puramente cognitivo sino más bien como un proceso que se lleva a cabo en contextos específicos y que evoluciona a través de las interacciones y los aportes de sus participantes. En otras palabras, aprender implica conocer prácticas sociales y hacer parte de comunidades en las que los significados e ideas se construyen de manera colaborativa (Lave & Wenger, 1991). El presente estudio pretende describir y comprender a fondo los procesos de aprendizaje desarrollados por futuros docentes de ELE en el marco de su formación universitaria.

Los análisis de los antecedentes en formación docente ELE dan cuenta más que todo de propuestas para el mejoramiento de prácticas institucionales y describen problemas específicos generalmente desde el punto de vista de directores y diseñadores de programas (Allen & Negueruela-Azarola, 2010). Sin lugar a dudas, el punto de vista de dichos actores es crucial, no obstante, se requiere también un análisis más profundo desde la perspectiva de los propios docentes en formación. Por ello, este estudio sigue la visión de los participantes y se enmarca en los principios de la investigación cualitativa con el fin de dar cuenta, tanto de los procesos en el contexto en el que naturalmente ocurren como de prácticas individuales derivadas de participaciones en comunidades de práctica.

Numerosos son los estudios que tratan el tema de la telecolaboración y que proveen modelos y lineamientos para obtener resultados positivos en las clases (Summers, Beretvas, Svinicki & Gorin, 2005). Sin embargo, todavía se necesita un número más elevado de estudios más descriptivos con el fin de aclarar el panorama de las interacciones mediadas por computador que tienen lugar en los contextos de educación superior. Esta investigación busca describir el tipo de estructuras colaborativas que se instauran en el contexto de la formación de futuros docentes de ELE; de igual manera se busca reconocer las prácticas situadas que aplican los profesores para prepararse, aprender y formarse a la labor docente. Desde dicha perspectiva se aborda la posibilidad de tener en cuenta no sólo el conocimiento disciplinar y diversas destrezas para enseñar; sino también los saberes previos, historias y estilos de aprendizaje de los docentes en formación (Borg, 2009).

El interés por los encuentros interculturales para la formación docente se origina en la necesidad de formar a los futuros profesores de ELE como hablantes interculturales antes

de que ellos mismos faciliten el proceso a sus propios estudiantes (Muller-Hartmann, 2006). De hecho, una de las motivaciones de esta investigación está esencialmente impulsada por los constantes llamados a incluir en el contenido de la formación docente, no solamente los rasgos lingüísticos de las lenguas sino también la posición social y cultural de las mismas en el mundo (Franson & Holliday, 2009).

Marco teórico

Encuentro intercultural

Un encuentro intercultural se define como un encuentro, con una o más personas, en el cual se perciben diferencias culturales de manera explícita (Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard & Philippou, 2014). Los encuentros interculturales involucran entonces la alteridad, la otredad y la diferencia como elementos esenciales y pueden llevarse a cabo de manera presencial o mediada por la tecnología o por cualquier otro medio. Por ejemplo, individuos provenientes de distintas naciones, regiones, etnias o con distintos orígenes lingüísticos o religiosos pueden hacer parte de un encuentro intercultural. Al mismo tiempo, los encuentros entre personas con variaciones en cuanto a estilos de vida, género, estatus socioeconómico, edad u orientación sexual pueden ser catalogados también como encuentros interculturales (Barret, et al., 2014).

Es fundamental diferenciar entre un encuentro intercultural y un encuentro interpersonal. En el primero las diferencias culturales no solamente son obvias, sino que también son percibidas como relevantes ya sea por parte de los participantes y/o por la situación misma del encuentro. En el segundo encuentro, las diferencias culturales no se enfatizan o simplemente no se notan, de tal forma que en un encuentro interpersonal se responde al otro individuo basándose sólo en sus características individuales o personales (Barret, et al., 2014).

Aprendizaje en comunidades de práctica

La teoría del aprendizaje situado se basa en la naturaleza social del aprendizaje. Lave y Wenger (1991) sostienen que los individuos se localizan en contextos sociales y culturales donde sus relaciones con otras personas producen aprendizaje, pensamiento y saberes. En otras palabras, de acuerdo con dicha teoría, los significados, conocimientos y aprendizajes se construyen de manera activa y través de acciones, que en su mayoría son sociales. A partir de este precepto, el aprender no es un proceso alejado del individuo, sino que se trata de una estrecha relación entre el individuo y su mundo.

Para los objetivos del presente artículo, la inherente condición social del aprendizaje, el carácter negociado de los significados y el poder de pensamiento de los individuos en sociedad permiten definir el aprendizaje como la participación y acción en comunidades de práctica. Una comunidad de práctica es, entonces, un sistema social de aprendizaje y como tal permite que las personas se involucren en actividades

‘profesionales’ de diversas maneras (Lave & Wenger, 1991). Por ejemplo, los individuos pueden conversar, reflexionar o participar de cualquier manera en la vida social de una comunidad determinada. Es más, los individuos están en capacidad de fabricar artefactos tangibles o conceptuales, tales como, palabras, expresiones, herramientas, métodos, documentos, etc. Así pues, el aprendizaje significativo y situado no solamente se relaciona con un contexto específico sino que también demanda la estrecha interacción entre participación, acción y producción (Wenger, 1998).

Como rasgo interesante, las comunidades de práctica tienen el potencial de ofrecer a los nuevos miembros acceso a competencias a través de la práctica. Así pues, dentro de una comunidad de práctica el aprendizaje se desarrolla de manera colectiva, dando como resultado distintas prácticas que reflejan tanto las relaciones sociales como la búsqueda de objetivos individuales (Wenger, 1998).

Telecolaboración

La telecolaboración se refiere al uso de herramientas de comunicación en línea que ponen en contacto a aprendices localizados en distintos países con el fin de desarrollar proyectos colaborativos e intercambios interculturales (O'Dowd & Ritter, 2006). En los actuales contextos de enseñanza de lenguas extranjeras, la telecolaboración es cada vez más popular y puede revestir diversas facetas tales como: intercambios con hablantes nativos, comunicación entre amigos virtuales, participación en comunidades de interés, trabajo en plataformas cerradas como Moodle o intercambios a través de ámbitos privados como Twinning o e-PALS. A la larga lista de herramientas y soportes se adicionan los célebres blogs, foros, telefonía por Skype, correos electrónicos etc.

Por lo general, los proyectos telecolaborativos poseen tres características principales (O'Dowd, 2003). Primero, éstos deben permitir a los participantes expresar sus sentimientos y puntos de vista a una audiencia receptiva. Segundo los proyectos telecolaborativos deben facilitar en los participantes la reflexión crítica acerca de su propia cultura. Y tercero, dichos intercambios deben involucrar a los participantes en una interacción dialógica y bilateral que desemboque en una conciencia más amplia tanto de las culturas asociadas a la lengua meta como de la cultura nativa de los aprendices.

Estudios previos de telecolaboración para la formación de futuros docentes de ELE

La formación de docentes de lenguas extranjeras ha definido al profesor no solamente como el representante de una determinada lengua, sino también como el catalizador de la inagotable competencia cultural crítica (Kramsch, 1996). Es por esto que los futuros docentes han venido siendo considerados receptores de saberes y al mismo tiempo aprendices y usuarios competentes de la lengua que enseñan. No obstante, algunas facultades de idiomas continúan separando los saberes y el aprendizaje de lenguas (Byrnes, 2001). Así pues, numerosos son los programas de formación de docentes de idiomas que se

componen exclusivamente de asignaturas de lingüística aplicada y de metodología de la enseñanza, y cuando el estudiante tiene la posibilidad de entrenarse para ser profesor de idiomas, se le enseña literatura (Francomano, 2012; Serrano, 2002), vehiculando identidades culturales inalterables donde las identidades de los estudiantes son ignoradas.

Los proyectos telecolaborativos para la formación docente se han relacionado más que todo con la utilización de herramientas tecnológicas educativas para la comunicación intercultural (Yang & Chen, 2014); por eso, la mayor parte de las investigaciones hacen hincapié en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI) como principal hallazgo de la implementación de estrategias telecolaborativas (Gomez, 2010; Greenfield, 2003; Itakura, 2004; Lázár, 2015; Liaw, 1998, 2006; Liaw & Johnson, 2001; O'Dowd, 2003; Schenker, 2012; Yang & Chen, 2014). En especial, la investigación de Lázár (2015), que da cuenta de un proyecto telecolaborativo entre cuatro clases de naciones europeas, muestra resultados significativos en cuanto al desarrollo de la CCI de los participantes. Las conclusiones revelan la utilidad de la telecolaboración internacional tanto en términos de aprendizaje cultural como de desarrollo de la CCI.

Los estudios que han analizado las experiencias telecolaborativas para la formación de futuros docentes, resaltan que ésta es una herramienta apropiada para desarrollar un sinnúmero de destrezas. Por ejemplo, Kern (2006), en su ensayo teórico, señala que los alumnos pueden desarrollar competencias de lecto-escritura gracias a las numerosas oportunidades que tienen de fijar su atención en la forma y en el contenido de sus producciones. Además, una investigación basada en entrevistas (Charron, 2007) subraya que los proyectos telecolaborativos proveen sentido y finalidad a los escritos de los estudiantes y más recientemente, en un proyecto de investigación, donde O'Dowd (2015) describe los puntos de vista de un grupo de expertos y docentes, se afirma que la telecolaboración permite tener acceso a un tipo de saberes y de informaciones subjetivas y personalizadas; y por ende el aprendizaje en ámbitos telecolaborativos se contrapone a la mera memorización de información fáctica y objetiva. Finalmente, Yang y Chen (2014), en su investigación acción sobre proyectos interculturales colaborativos, indican que se puede aprender acerca de otras culturas a través de una interacción colaborativa entre pares porque los aprendices no sólo desarrollan conciencia cultural acerca de las culturas de sus corresponsales, sino también acerca de la cultura propia.

Las investigaciones previas también proponen que los futuros docentes se benefician por la placentera oportunidad de aprender acerca de las culturas o por la simple razón de descubrir y reflexionar acerca de comportamientos culturales, creencias y visiones de mundo que enriquecen la comprensión tanto de culturas nativas como de culturas extranjeras (Lázár, 2015, Liaw, 2006). Incluso, otros teóricos reivindican que algunos estudiantes pueden aprender de los incidentes e inconvenientes que surgen dentro del

proceso de intercambio o choque de culturas (O'Dowd & Ritter, 2006; Ware & Kramsch, 2005).

Los antecedentes hasta aquí revisados, ilustran que la telecolaboración ya ha sido implementada en la formación de futuros docentes. Sin embargo, tal y como se ha venido implementando, se restringe por lo general solamente a grupos de estudiantes, pasando por alto otros actores que podrían verse envueltos en los escenarios telecolaborativos. Debido a ello, se requieren más estudios rigurosos acerca de la posible inclusión de otros compañeros de telecolaboración. El presente estudio de caso pretende justamente describir un intercambio telecolaborativo intergeneracional, con el fin de responder a la anterior brecha. Finalmente, teniendo en cuenta que la telecolaboración está íntimamente relacionada con las nuevas tecnologías, es crucial continuar con la exploración y análisis de instancias alternativas y nuevos procesos interactivos en los que el aprendizaje telecolaborativo se aplique. Esta investigación intenta comprender las experiencias de futuros profesores de ELE con el fin de estudiar posibles recursos desconocidos o inexplorados en el ámbito de la formación de docentes de lenguas extranjeras.

Metodología

Recolección de datos

El presente estudio de caso da cuenta de 6 meses de conversaciones entre los participantes, comprendidas entre agosto de 2015 y enero de 2016. La recolección de datos fue progresiva y cíclica (Friedman, 2012) a través de todo el proceso investigativo. Con el propósito de triangular los datos se emplearon tres instrumentos: (1) los mensajes de los participantes, (2) entrevistas semi-estructuradas con los docentes en formación y (3) el diario del investigador.

Participantes

Los sujetos de la presente investigación fueron tres docentes en formación de nacionalidad húngara quienes cursaban el último año de pregrado en filología española (Docente 1, Docente 2 y Docente 3). Como parte de una tarea para el curso de perfeccionamiento de español, los estudiantes recibieron los correos electrónicos de adultos mayores hispanohablantes domiciliados en Colombia; con el fin de recolectar información para un ensayo. Una vez terminada la tarea asignada, los tres docentes continuaron la interacción con sus correspondientes por varios meses y de manera voluntaria aceptaron participar en esta investigación que analiza la naturaleza y alcances de sus encuentros telecolaborativos intergeneracionales.

Análisis de Datos

El análisis de los datos no estuvo del todo separado de la recolección de datos porque éste inició mientras se recolectaba la información con el propósito de ganar un mayor

entendimiento analítico. Por ejemplo, los mensajes que se recibían cada quince días eran inmediatamente analizados en su forma y contenido con el fin de que los hallazgos iniciales guiaran el diseño de las preguntas de la entrevista. Antes de la etapa de codificación, las transcripciones de las entrevistas se sometieron a una pre-lectura por parte de los entrevistados, quienes tuvieron la oportunidad de dar su opinión y añadir comentarios a sus respuestas. Después, se efectuaron análisis interpretativo y de contenido que dieron lugar a diversas categorías, que fueron comparadas con otras categorías resultantes de una segunda etapa de análisis.

Resultados

Los resultados que se reportan en este artículo deben ser entendidos e interpretados como experiencias muy individuales tanto en el proceso de aprendizaje de ELE como en el de preparación para la labor docente. Así pues, los elementos citados no se deben generalizar para todos los contextos telecolaborativos, ni para todos los casos de encuentros interculturales.

Para empezar, es de vital importancia resaltar que el proyecto telecolaborativo permitió que los docentes en formación tuvieran una experiencia de correspondencia genuina donde la producción escrita fue significativa y estuvo acompañada de autoría inédita y activa. Los docentes en formación escribían mensajes largos y enviaban sus correos electrónicos tres veces a la semana. Los mismos redactaban textos creativos con archivos adjuntos de diversa índole, tales como imágenes, fotos, videos, canciones, citas, emoticones y enlaces hacia otros textos. Por ejemplo, los participantes escribían borradores de los mensajes con el fin de identificar posibles inconsistencias; o en otras ocasiones editaban los mensajes empleando diccionarios en línea antes de ser enviados a los corresponsales. Uno de los docentes opinó:

Quando le escribo, pongo la primera idea que se me ocurre, no tengo una regla... Es como comunicarme con los húngaros la única diferencia es que es en español. Es como escribir a un amigo... uno no se piensa lo que se va escribir, simplemente escribe [...] (Entrevista Docente 1).

Como rasgos característicos de los primeros mensajes del intercambio intergeneracional, se encontraron la formulación de gran variedad de preguntas como lo ilustra el siguiente fragmento:

Así que tiene 15 hijos... ¿Y cuántos nietos? Y ¿En qué trabajan sus hijos? ¿A ellos también les cuesta trabajo entender el lavado de oro? ¿Tienen más bien trabajos intelectuales? ¿Viven muy lejos de Usted? Perdona tantas preguntas, es que me interesa cómo es su vida ahora, después de una juventud tan diferente de la mía y en una cultura totalmente distinta. [...] (Correo electrónico #5, Docente 1 a Corresponsal 1).

También se destacó la focalización en el vocabulario, en las expresiones idiomáticas y en la variedad lingüística colombiana y latinoamericana. Las conversaciones también trataban temas relacionados con costumbres y productos asociados a Hungría y Colombia, sistemas educativos, gastronomía y estilos de vida.

Lo interesante aquí es que estas conversaciones, aunque centradas en productos culturales, no se utilizaron meramente para representar productos nacionales de manera aislada; sino que se emplearon más bien para dar paso a prácticas culturales, que posteriormente se asociaron a prácticas individuales más específicas y situadas dentro de sub-grupos o comunidades en particular.

A medida que avanzaban los encuentros, los participantes se iban involucrando cada vez más con la práctica comunicativa empleando el español. Así ya no se trataba solamente de recibir información y corregir textos, sino que se instauró una dinámica en la que ambos miembros podían opinar y dar sus puntos de vista. Es de anotar, que las tareas asignadas, los comentarios de deberes y calificaciones dejaron de ser el eje central de las conversaciones, y los participantes empezaron gradualmente a individualizar sus mensajes incluyendo información cada vez más personal. Por ejemplo, compartieron estrategias y estilos de aprendizaje al igual que miedos y ansiedades al aprender idiomas extranjeros. Los siguientes dos fragmentos ejemplifican este tipo de individualización de mensajes:

[...] En cuanto a su afición de comparar lenguas y diferentes traducciones de la Biblia, lo puedo entender perfectamente. Antes yo también solía leer un pasaje de la Biblia en húngaro, inglés, español y a veces alemán en un mismo día y comparar algunos elementos en los textos. Ahora lo que hago es solamente leer y escuchar un pasaje en español. Así, puedo mejorar mis conocimientos de la lengua al mismo tiempo que escuchar lo que Dios quiere decirme. Además, aunque he leído completo el Nuevo Testamento, todavía nunca he leído la Biblia en su totalidad, a pesar de llevar muchos años considerándome cristiana, así que ahora estoy leyéndola "de tapa a tapa"; ahora mismo estoy en el libro de Nehemías. [...] (Correo electrónico #8, Docente1 a Corresponsal 1).

[...] Es que me da pena hablar español porque soy tímida y no puedo manifestarme en manera requerida, no puedo redactar bien un ensayo cuando estoy nerviosa y no se me ocurre la palabra adecuada y creo que en oral soy horrible, pero quiero desarrollar mi español y contenerme[...] (Correo electrónico #20, Docente 2 a Corresponsal 2).

De igual manera, la telecolaboración intergeneracional en esta población en particular, demostró ser también una herramienta apropiada para que los docentes en formación incluyeran en su discurso los múltiples roles que les son otorgados en sociedad. De hecho, los futuros profesores se posicionaron de variadas maneras de acuerdo con el tema de la conversación, con el descubrimiento paulatino de otras visiones de mundo y con las emociones que emanaban del ejercicio mismo de escribir los mensajes.

Dentro de los hallazgos se encontró también que el proyecto telecolaborativo fue benéfico para el desarrollo de la CCI porque permitió que los participantes tomaran conciencia de las concepciones de mundo de sus corresponsales. Por un lado, las múltiples conversaciones y preguntas facilitaron el acceso a la información e incentivaron las destrezas para comparar, interpretar y dar a conocer su propia cultura. Por otro lado, también fue posible que los docentes en formación iniciaran un proceso de cuestionamiento de sus estereotipos acerca de la cultura meta y de la cultura propia:

Yo pensaba que ella era una mujer bajita y gordita que se la pasaba cocinando, pero cuando vi su foto me impresionó, me di cuenta que era muy bella, con 65 años parece más joven y activa. Mi idea de las personas mayores era como mis abuelos que siempre están mirando la tele y cocinando [...] (Entrevista Docente 2).

En otras palabras, los roles adoptados por los docentes en formación fluctuaron desde simples receptores de información hacia informadores culturales activos; capaces no solamente de proveer información sino también de procesarla e interpretarla. En definitiva, los docentes y sus corresponsales se posicionaron como iguales capaces de compartir sus correspondientes visiones culturales.

Un punto altamente importante fue el espacio que este proyecto telecolaborativo ofreció a los docentes en formación para emprender un proceso reflexivo acerca de su futuro como profesores de idiomas y su desarrollo profesional. En los fragmentos siguientes se muestra la reflexión desarrollado por dos de los docentes:

Docente 3: *Usted mencionó que era profesora. Yo quería ser profesora también, pero la verdad es que me gustan mucho los niños pequeños, pero no tengo paciencia con ellos y no soy capaz de enseñarles porque no puedo explicar las cosas y los términos de manera entendible. (Aquí quiero pedir perdón por las faltas gramaticales, tengo problemas con la gramática español. Al contrario, no tengo ningún problema en absoluto con la ortografía húngara, jaja. Qué pena que no pueda mostrarle [...]) (Correo electrónico #28, Docente 3 a Corresponsal 3).*

Docente 2: *¿Y por qué deseó estudiar sociología cuando ya tenía trabajo seguro como profesora? ¿Quería lograr algo con ello? O ¿quería trabajar en otro lugar que no sea la escuela? (Correo electrónico #21, Docente 2 a Corresponsal 2).*

Docente 2: *Parece que en su familia esto de ser maestro es algo casi genético [...] Eso de doblegar el orgullo me gusta mucho, de verdad es un concepto importantísimo en cualquier ámbito de trabajo, pero, me parece, particularmente en la enseñanza. Como profesora de idiomas de los que no soy nativa, siempre habrá palabras y expresiones que no sepa, y si surgen, hay que admitirlo. Además, siempre necesitaré estar en búsqueda de nuevos métodos y maneras de enseñar, no dar por sentado que ya lo puedo hacer... Pero quizá sea eso lo que lo hace más interesante también. En general me gusta eso de siempre tener metas pequeñas o focos en la vida, también en cuanto a mi comportamiento y acciones. Por ejemplo, últimamente estoy considerando lo mal que utilizo el mayor poder que todos los humanos tenemos, el de la palabra [...]) (Correo electrónico #22, Docente 2 a Corresponsal 2).*

Los participantes encontraron entonces, en el encuentro intercultural un lugar apropiado para dar a conocer lo que para ellos significa el quehacer docente y gracias a que dedicaron buena parte de las conversaciones a discutir sobre la labor docente; se podría pensar que los futuros profesores pudieron ampliar sus perspectivas de futuro profesional.

Docente 1: *De hecho, a mí me atrae muchísimo la idea de enseñar en una universidad, pero no sé si tengo el talento y las habilidades necesarias para hacer un doctorado. El tiempo me lo dirá... La profesión a la que llegaría con un doctorado creo que podría ser la adecuada para mí, pero el camino quizá sea demasiado difícil para alguien como yo, apasionada y diligente pero de poca creatividad o "chispa".*

Justo hemos hablado de la poca estimación social de los profesores de la actualidad, en casi todos los países del mundo. No sé a qué se deberá este cambio, pero es muy triste... Acabamos desvalorando a aquellos que debemos valorar más. ¿Usted puede recordar un profesor o una profesora suya que ha influido muy positivamente en su vida? [...] (Correo electrónico #25, Docente 1 a Corresponsal 1).

Corresponsal 1: *Esta profesión requiere de paciencia, carisma y se aprende con la experiencia y apropiándose de los aprendizajes que aparentemente son teóricos pero que requieren de creatividad y práctica no dejándose contagiarse por el facilismo.*

Es a través del ejercicio que puede evaluar sus habilidades para continuar con el doctorado por la línea de servicios, industrial o educativo. Pienso, que es una de las ventajas de quien decide por los idiomas, tiene opciones [...]

Docente 1: *Pues exactamente eso de ser una figura de referencia, como usted dice, en la vida de mis estudiantes, es lo que me da miedo. Es una de las razones por las que estoy pensando que quizá sea más adecuado para mí ser profesora de adultos, en una escuela de idiomas y quizá incluso en una universidad algún día. Además, no se me da muy bien disciplinar a mis estudiantes... quiero ayudar a aquellos que están conscientes de la necesidad de aprender, no motivar a algunos chicos rebeldes, por muy noble que este esfuerzo sea. Además, ¿quién soy yo para influir en la vida de alguien? Si yo misma no paro de cometer errores y olvidarme de las cosas realmente importantes en la vida... no sé, me parece que eso de ser figuras de referencia es para las personas mejores, más admirables, no para gente como yo. Del mismo modo, ¿cómo voy a ser una formadora de ciudadanos, como usted dice, si no me veo a mí misma como una ciudadana ejemplar...?*

Me gustó mucho esta palabra que utilizó para describirse a sí misma: facilitador. Eso es, la información cruda ya está allí, los estudiantes no necesitan empollarlo todo sino saber cómo manejar esta enorme cantidad de información y cómo vivir con los demás - eso es lo que tenemos que facilitarles. Es difícilísimo de realizar, pero esta es la meta verdadera.

Por otra parte, otro rasgo que usted mencionó, el del carisma, creo que me falta por completo. Espero que uno se pueda convertir en buen profesor incluso sin tener carisma, porque a mí me falta de verdad... igual, quizá no sea lo más esencial de la profesión.

Y sí, al fin y al cabo, usted tiene razón, tengo opciones. Por ahora, lo único que sé es que me gustaría seguir trabajando con el español toda mi vida. [...] (Correo electrónico #27, Docente 1 a Corresponsal 1).

La práctica reflexiva acerca del mejoramiento profesional no sólo permitió que los docentes verbalizaran sus opiniones, sino que también hizo posible que éstos se comportaran como colaboradores proactivos capaces de intercambiar con otros individuos en la otredad practicando el español.

Discusión

En el presente trabajo investigativo los encuentros interculturales y más específicamente el proyecto telecolaborativo intergeneracional aparece como una

herramienta benéfica para la formación de futuros docentes de ELE. Primero porque el intercambio telecolaborativo significó más que la simple recepción de información cultural. Éste incluyó autoría activa y sobretodo comunicación genuina en la que los miembros hicieron aportes y aprendieron el uno del otro. Los docentes en formación no solamente descubrieron información cultural acerca de sus corresponsales, sino que también dieron a conocer sus sentimientos, convicciones, miedos, personalidades, roles, y múltiples afiliaciones culturales. Este hallazgo pone de relieve el potencial de los proyectos telecolaborativos para ampliar la conciencia acerca del ser ya que ofrecen excelentes oportunidades para que los estudiantes externalicen y verbalicen sus puntos de vista.

Por otro lado, todo parece indicar que los intercambios telecolaborativos, para el contexto que se ha analizado aquí, propician el despliegue de imágenes particularmente versátiles de los docentes en formación. Estas imágenes se caracterizan por no concordar con el ya generalizado retrato de los estudiantes de idiomas como monolingües y pasivos. En oposición a dichas visiones tradicionales, los sujetos de la investigación buscaron nueva información de manera autónoma, formularon preguntas pertinentes y se mostraron abiertos al intercambio de ideas y argumentos con sus corresponsales. Este punto podría demostrar que los escenarios telecolaborativos pueden probablemente ayudar a expandir los roles que se les asignan a los estudiantes e igualmente, podría enfatizar las posiciones alternas que los docentes en formación son capaces de adoptar en los procesos conjuntos de construcción de conocimiento.

El compromiso personal que demostraron los participantes tanto para proveer como para obtener información cultural fue definitivamente de gran ayuda para la toma de conciencia de sus concepciones de mundo. De hecho, en este estudio de caso, la expresión escrita significaba no solamente conocer su propio marco de referencia, sino que también implicaba un proceso reflexivo, explicativo e interpretativo que traducía lo desconocido en perspectivas más visibles y accesibles para el otro. Tal y como lo demostraron Belz y Kinginger (2003) los intercambios telecollaborativos pueden hacer notar a los estudiantes diferencias culturales a través de la práctica comunicativa.

Otro rasgo importante del encuentro intercultural estudiado en esta investigación fue la evolución de la relación entre los participantes. Al inicio se trató de una relación aprendiz-experto donde la corrección unilateral de textos era el ingrediente principal; luego ésta relación cambió hacia una relación entre iguales donde los docentes en formación y sus corresponsales escribían textos de manera colaborativa. Es decir, se empleó un enfoque de redacción con pares (Gousseva-Goodwin, 2000; Storch, 2005) en el cual los docentes en formación formulaban ideas, aclaraban sus puntos de vista y ponían a prueba sus argumentos antes de la redacción final. Es así como se puede inferir que la redacción telecolaborativa aparece como un proceso, no solamente emergente sino también social

que podría ayudar a los participantes a apreciar más claramente la dimensión social de la escritura y a imprimir una energía renovada al hecho de comunicar por escrito en español. En otras palabras, escribir enmarcándose en estructuras telecolaborativas convertiría la redacción en un proceso menos aislado e individualista ya que el producto final se construiría progresivamente y de manera colectiva.

Los docentes en formación también destacaron la práctica reflexiva como un rasgo característico de sus encuentros intergeneracionales. Dicha práctica se evidenció en el presente estudio cuando los sujetos investigativos reflexionaban acerca del vocabulario y su desarrollo profesional. Este hallazgo enfatiza el potencial aporte que la práctica reflexiva está en capacidad de ofrecer para la formación docente; no solamente porque promueve la reflexión sino también porque estaría creando hábitos de pensamiento reflexivo en los docentes que se están formando.

La idea de que los docentes pueden desarrollarse profesionalmente a través de encuentros interculturales no es nueva, sin embargo, no ha tenido mucha acogida en el contexto de educación superior húngaro donde las clases magistrales y otros tipos de enseñanza frontal son la regla. Ahora bien, en este estudio de caso caracterizado por comunidades de práctica y telecolaboración, el aprendizaje del ELE estuvo revestido de experiencia y de toma de conciencia porque los participantes pusieron a prueba sus pre-saberes iniciales a través de procesos de socialización. No obstante, sería necesario asociar estos dos elementos con la intencionalidad, es decir suministrar a los docentes en formación varias herramientas que les ayuden en el análisis y reflexión de la experiencia misma.

Otro logro importante de los encuentros intergeneracionales mediados por computador fue que los docentes en formación adoptaron posiciones considerablemente más empoderadas. Este hallazgo es crucial porque saca a la luz nuevos enfoques de aprendizaje que se alejan de prácticas mecánicas y orientadas hacia productos finales que no promueven el empoderamiento de los aprendices. Para el contexto concreto de la formación de futuros docentes de idiomas, esto significaría que el empoderamiento sería intencional, formal y desarrollado rutinariamente y a su vez fomentaría una gama más amplia de métodos personales y legítimos para aprender la labor docente y desarrollarse profesionalmente.

Conclusiones

El objetivo principal del presente estudio de caso era describir las prácticas de docentes en formación que participaron en un proyecto telecolaborativo intergeneracional. Los resultados denotan primero que los encuentros interculturales sumergen a los participantes en un contexto situacional genuino y significativo, donde la práctica comunicativa se combina con el aprendizaje de la lengua meta y el desarrollo de diversas destrezas. La

razón principal es que las interacciones de este tipo involucran no solamente sentido sino también causalidad porque los participantes externalizan y verbalizan sus más profundas convicciones y opiniones basándose en sus propias historias y particularidades. Lo anterior desemboca tanto en el descubrimiento y despliegue de roles sociales y de nuevas posiciones para los docentes en formación como en la práctica reflexiva acerca del futuro profesional.

Es importante resaltar que el proyecto de telecolaboración intergeneracional estudiado ilustra ante todo una experiencia positiva y exitosa que trascendió la etapa superficial de presentación personal (O'Dowd, 2016). Por esta razón, las futuras investigaciones deberían focalizarse en encuentros interculturales fallidos o en interacciones estancadas con el fin de proveer un sentido más profundo a los resultados descritos en este artículo.

Teniendo en cuenta que el presente estudio de caso analizó las experiencias de futuros docentes de ELE quienes potencialmente podrían incorporar las mismas prácticas en su propio quehacer docente; sería de gran interés hacer un seguimiento a largo plazo de los sujetos de esta investigación con el fin de determinar los alcances de los enfoques de su formación de pregrado.

A pesar de que no hace falta decir que un sólo estudio de caso no es suficiente para probar o descartar una teoría, éste puede aclarar significados y hacer surgir ideas que pueden redirigir la atención hacia problemas que se han pasado por alto o apoyar teorías que no han sido lo suficientemente estudiadas. Por eso y como resultado de los hallazgos descritos en los apartados anteriores se propone que dentro de la formación de futuros docentes no solamente se incluyan las diversas culturas de la lengua meta, sino que también se hace necesario incorporar la voz de los aprendices, de sus culturas y de sus lenguas. Estos elementos ya no deben verse de forma negativa, como obstáculos que los docentes tratan sin cesar de remover o de evitar, las lenguas y culturas de los estudiantes están llamadas a ser un recurso aprovechable en clase (Widdowson, 2003).

Además, es de vital importancia que se considere a los docentes en formación como aprendices con múltiples competencias, usuarios competentes de la lengua y constructores independientes de conocimiento. Esto fomentaría tanto los métodos de enseñanza centrados en los aprendices como la construcción de conocimiento a partir de la práctica y el aprendizaje experiencial. Igualmente, permitiría empoderar a los futuros docentes para que tomen con mayor compromiso su rol como usuarios de ELE.

Finalmente, aunque parezca muy fácil de respaldar, la pertinencia y relevancia de los encuentros interculturales guiados por los principios de la telecolaboración, su incorporación dentro de los programas de formación docente entraña un alto grado de

planificación. Estos deben ser diseñados, piloteados, planeados y evaluados a través de todo el proceso de formación pues se requieren tanto directrices y objetivos claros como un riguroso control y monitoreo y principalmente formadores de futuros docentes ELE bien capacitados.

Referencias Bibliográficas

- Allen, H., & Negueruela-Azarola, E. (2010). The professional development of future professors of foreign languages: Looking back, looking forward. *The Modern Language Journal*, 94(3), 377-395.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. (J. Huber, & C. Reynolds, Eds.) Strasbourg: Council of Europe. [Online]. Consultado Octubre 22, 2017 en <http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>
- Belz, J., & Kinginger, C. (2006). Discourse options and the development of pragmatic competence by classroom learners of German. The case of address form. *Language Learning*, 53, 591-647.
- Borg, S. (2009). Language teacher cognition. En A. Burns, & J. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp.136-171). Cambridge: Cambridge University Press.
- Byrnes, H. (2001). Reconsidering graduate students' education as teachers: "It takes a department!". *The Modern Language Journal*, 85(4), 512-530.
- Charron, N. (2007). "I learned that there's a state called Victoria and he has six blue-tongued lizards!". *The Reading Teacher*, 60(8), 762-769.
- Francomano, E. (2012). Graduate students in Spanish need to become humanities professors. *Hispania*, 95(3), xviii-xix.
- Franson, C. & Holliday, A. (2009). *Social and cultural perspectives*. En A. Burns, & J. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp.40-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Friedman, D. (2012). *How to collect and analyse qualitative data*. En A. Mckey, & S. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp.180-200). Malden: Wiley-Blackwell.
- Gómez, M. (2010, November). Improving students' Intercultural Communicative Competence (ICC) through email activities. Artículo presentado en la 3a Conferencia de TICs para el aprendizaje de idiomas, Florencia, Italia. Consultado Octubre 22, 2017 en http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2010/common/download/Proceedings_pdf/ILT02-Gomez_Parra.pdf
- Gousseva-Goodwin, J. V. (2000). Collaborative writing assignments and on-line discussions in an advanced ESL composition class. Unpublished doctoral dissertation. University of Arizona.
- Greenfield, R. (2003). Collaborative e-mail exchange for teaching secondary ESL: A case study in Hong Kong. *Language Learning & Technology*, 7(1), 46-70.
- Itakura, H. (2004). Changing cultural stereotypes through e-mail assisted foreign language learning. *System*, 32(1), 37-51.
- Kern, R. (2006): Perspectives on technology in learning and teaching languages. *TESOL Quarterly*, 40(1), 183-210.
- Kramsch, C. (1996). The cultural component of language teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(2). [On line]. Consultado Octubre 22, 2017 en

<http://www.collectionscanada.gc.ca/eppp-archive/100/201/300/zeitschrift/2002/02-05/archive/kramsch2.htm>

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lázár, I. (2015). EFL learners' intercultural competence development in an international web collaboration project. *The Language Learning Journal*, 43(2), 208-221.
- Liaw, M. (1998). Using electronic mail for English as a foreign language instruction. *System*, 26(3), 335-351.
- Liaw, M. (2006). E-learning and the development of intercultural competence. *Language learning & Technology*, 10(3), 49-64. Consultado Octubre 22, 2017 en <http://llt.msu.edu/vol10num3/liaw/>
- Liaw, M. & Johnson, R. J. (2001). E-mail writing as a cross-cultural learning experience. *System*, 29(2). 235-251.
- Muller-Hartmann, A. (2006). *Learning how to teach intercultural communicative competence via telecollaboration: A model for EFL teacher education*. En J. Belz, & S. Thorne (Eds.), *Internet-mediated Intercultural foreign language education* (pp.63-84). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- O'Dowd, R. (2003). Understanding the "other side": Intercultural learning in a Spanish English e-mail exchange. *Language Learning & Technology*, 7(2), 118-144.
- O'Dowd, R. (2015). The competences of the telecollaborative teacher. *The language Learning Journal*, 43(2), 194-207.
- O'Dowd, R. (2016, June). Telecollaborative exchange and its role in intercultural education. Artículo presentado en el seminario internacional de especialistas, Budapest.
- O'Dowd, R., & Ritter, M. (2006). Understanding and working with 'failed communication' in telecollaboration exchanges. *CALICO*, 23, 1-20.
- Schenker, T. (2012). Intercultural competence and cultural learning through telecollaboration. *CALICO Journal*, 29(3), 449-470.
- Serrano, N. (2002). Teaching culture in foreign language programmes at third level education. *CAUCE Revista de Filología y su Didáctica*, 25, 121-145.
- Summers, J., Beretvas, S., Svinicki, M., & Gorin, J. (2005). Evaluating collaborative learning and community. *Journal of Experiential Education*, 73(3), 165-188.
- Ware, P., & Kramsch, C. (2005). Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration. *The Modern Language Journal*, 89(2), 190-205.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Yang, S. C., & Chen, J. J. (2014). Fostering foreign language learning through technology-enhanced intercultural projects. *Language Learning & Technology*, 18(1), 57-75.