

Enfoque sociocultural del aprendizaje colaborativo con recursos digitales: un estudio de caso de la lengua española utilizando teletándem y Padlet

Silvia Lidia González¹

INTRODUCCIÓN

Entre la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento, los ciudadanos del siglo XXI llegan al campo educativo con competencias digitales que amplían su potencial cognitivo, al insertarse en un entorno global. Apoyado en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, el aprendizaje colaborativo de lenguas extranjeras revalida en estos tiempos la importancia de la interacción social. Por una parte, refuerza las competencias lingüísticas y es también clave para el desarrollo de competencias interculturales. En este trabajo se expone el caso del aprovechamiento de herramientas como Google Classroom, Padlet y sesiones de teletándem, para explorar el desarrollo de competencias interculturales por parte de estudiantes japoneses de lengua española, en contacto con alumnos hispanohablantes de lengua japonesa.

¹ Profesora, Departamento de Lenguas Iberoamericanas, Universidad de Estudios Internacionales de Kanda, Japón.

LAS LENGUAS Y EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL

Los entornos virtuales se han convertido en una parte relevante de la educación moderna, particularmente después de la crisis de salud global que enfrentamos desde 2020. La pandemia, la necesidad de interactuar con el mundo y la consideración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en materia de educación han sido determinantes para la exploración y adaptación de recursos tecnológicos con fines académicos.

En este contexto y ante las nuevas estrategias para facilitar la interacción social a escala global, el aprendizaje colaborativo –apoyado en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1885-1934) – revalida su eficacia para el estudio de lenguas extranjeras (LE). (Vygotsky, 1978).

Desde los enfoques tradicionales centrados en la gramática, hasta el enfoque comunicativo altamente aceptado al finalizar el siglo XX, la didáctica de las lenguas extranjeras ha ido integrando nuevas visiones y recursos más complejos.

Entre la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento, los ciudadanos del siglo XXI llegan al campo educativo con competencias digitales que ensanchan las posibilidades de aprendizaje, al ampliar la interacción con el mundo.

Según Vygotsky, las funciones cognitivas se enriquecen a partir de instrumentos simbólicos y materiales, tras el contacto con el mundo exterior. Uno de esos instrumentos simbólicos es el lenguaje, fundamental en tanto que permite la interacción social.

Aplicada al aprendizaje de segundas lenguas, su teoría sociocultural sostiene que los desarrollos sociocognitivos de los seres humanos se convierten en un proceso más natural cuando son producto de experiencias prácticas comunicativas en entornos transculturales.

La capacidad cognitiva individual se enriquece a través del contacto del individuo

Enfoque sociocultural del aprendizaje colaborativo con recursos digitales

con sus pares sociales. Esta diferencia entre la capacidad individual y la que potencialmente adquiere en sociedad es lo que llama Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Algunos estudiosos –(Bhabha,1998), (Kramsch & Uryu, 2014)– han denominado “tercer espacio” a esa ZDP que, sin ser un lugar geográfico, permite ampliar las capacidades cognitivas, lingüísticas, conocimiento y sensibilidad sobre la cultura y el entorno social del otro, al tiempo que se despierta una conciencia crítica sobre la propia identidad.

A partir de estas capacidades, en este trabajo observamos las competencias interculturales de estudiantes japoneses de Español como Lengua Extranjera (ELE) al participar sistemáticamente en sesiones de aprendizaje colaborativo con hablantes de la lengua meta, a través de entornos virtuales. Los recursos digitales que se han aprovechado en la creación de herramientas metodológicas para propiciar y sistematizar estos encuentros son las plataformas de Padlet, Google Drive, Zoom y otras más que facilitan la comunicación directa en sesiones de teletándem.

La ZDP vygotskyana o ese “tercer espacio” de interacción se ve potenciado ante algunas condiciones subyacentes en nuestros tiempos de pandemia y postpandemia: 1) mayores competencias digitales, 2) mayor aplicación de estas competencias digitales en la educación y 3) mayores posibilidades de conexión social global y por lo tanto de interacción entre aprendientes y hablantes naturales de una lengua meta.

Nuestro propósito es examinar cómo la ampliación de esos espacios digitales (dados por las condiciones antes enumeradas), se traduce en espacios de aprendizaje, al cubrir importantes variables que se esperan de un aprendiente de lenguas.

COMPETENCIAS Y SABERES

La competencia intercultural se posiciona dentro del enfoque comunicativo, que a su vez ha tratado de integrar conocimientos, destrezas y características individuales que motivan acciones por parte de los aprendientes.

Las competencias generales descritas por el Marco Común Europeo para posibilitar a un aprendiente volverse activo, coinciden con los saberes (*savoirs*) fundamentales, a partir del planteamiento de Byram (1997). El Marco confiere una importancia especial a: el saber (conocimiento declarativo), el saber hacer (conocimiento instrumental), el ser (competencia existencial) y el saber aprender.

El saber se refiere al conocimiento del mundo, a sus relaciones, su comprensión sociocultural o su conciencia intercultural. El saber hacer implica destrezas prácticas y habilidades interculturales. La competencia existencial o el saber ser comprende las actitudes, motivaciones, valores, creencias y factores personales del aprendiente. El saber aprender conjunta otros saberes para predisponer al sujeto en sus habilidades para descubrir, reflexionar y analizar. En esa predisposición a descubrir lo diferente se puede incluir otra lengua, otra cultura.

La interrelación de estos saberes subyace en lo que algunos estudiosos consideran necesidades en el aprendizaje de una lengua en la actualidad:

Autonomía. Esta “capacidad de gestionar el propio aprendizaje” (H. Holec, 1980) es el objetivo de nuevas estrategias metacognitivas al incentivar al participante a “aprender a aprender”.

Motivación. Las actitudes y los estímulos descritos en el saber ser son un factor emotivo clave para predisponer al alumno al descubrimiento de la lengua, y su uso en un entorno sociocultural.

Enfoque sociocultural del aprendizaje colaborativo con recursos digitales

El *input* y el *output*. Las herramientas didácticas que se consolidaron en el aprendizaje con enfoque lingüístico necesitan cada vez más una vía de salida o actuación hacia el exterior (*output*) y la visión comunicativa se funda precisamente en esta necesidad de que la lengua no solamente se aprenda, sino que se practique.

Inmersión. En esa búsqueda de práctica, los saberes adquiridos son la base de las acciones. Es importante que el estudiante tenga contacto con la realidad de la lengua y el entorno sociocultural en el que se desenvuelve.

Necesidades en la enseñanza de ELE

Diversos estudios académicos que han descrito el panorama de ELE en Japón han detectado precisamente algunas de estas necesidades o áreas de oportunidad ante nuevas circunstancias.

La necesidad de un enfoque comunicativo: el *output*. La enseñanza del español en Japón se desarrolla todavía bajo un enfoque predominantemente lingüístico, más que comunicativo. Esto ha sido muy importante en la adquisición de competencias lingüísticas, pero al *input* en el proceso de aprendizaje del estudiante japonés le han faltado oportunidades para el *output* en la exteriorización de los conocimientos adquiridos.

El carácter o la metodología estructural. Aunque es difícil formular argumentos basados en el carácter aparentemente tímido del estudiante japonés, algunos investigadores consideran que el arraigo de metodologías más enfocadas al aprendizaje con objetivos estructurales o funcionales puede incidir en el miedo a la demostración de los errores.

Necesidad de inmersión lingüística. La falta de inmersión, del aprendizaje “en” la lengua meta o del contacto con la realidad sociocultural de los países hispanohablantes podría incidir en las situaciones antes descritas.

Acciones que atiendan motivaciones. Finalmente, de alguna forma los saberes que

no llevan a una acción o una interacción social pueden también ser un factor que afecte la motivación. Este tema ha sido tratado por el Grupo de Investigación de la Didáctica del Español (GIDE, 2012), que encontró como uno de los grandes objetivos manifestados por los interesados en estudiar lengua española “la comunicación con la gente en el mundo hispano”. Aparentemente, la didáctica en la que no se contempla esa interacción, afecta la motivación, que es un aspecto emotivo fundamental en el aprendizaje.

RECURSOS DIGITALES Y APRENDIZAJE COLABORATIVO

¿Cómo se pueden conjuntar en las circunstancias actuales estas necesarias competencias comunicativas interculturales con las ya referidas competencias tecnológicas?

La premisa de que el rasgo principal del ciudadano del siglo XXI es su competencia digital cobra una vigencia especial en la actualidad, aunque ya se contemplaba como una necesidad en diferentes instancias internacionales como la Organización de Naciones Unidas y la Unión Europea. Igualmente, la alfabetización digital se contempla como una necesidad en la enseñanza de ELE, según el Instituto Cervantes. Este objetivo ha estado presente también en las políticas de Japón.

De esta manera, se han creado importantes iniciativas de aprendizaje colaborativo en diversas áreas, con diferentes denominaciones. Se registran propuestas pedagógicas de Telecolaboración, Intercambio Virtual (VE), Aprendizaje Intercultural Colaborativo en Línea (Collaborative Online Intercultural Learning COIL) y Experiencias de Aprendizaje Global (Global Learning Experience, GLE).

Resta y Laferrière (2007) consideran que el uso de la tecnología para introducir el aprendizaje colaborativo se justifica por estos cuatro motivos de instrucción: 1) ayuda a los estudiantes a estar preparados para la sociedad del conocimiento mediante el aumento de sus habilidades de colaboración y la creación de conocimiento. 2) contribuye a mejorar

el rendimiento cognitivo de los estudiantes y a promover una comprensión profunda de los conceptos clave. 3) proporciona al proceso de enseñanza una mayor flexibilidad de tiempo y espacio para el aprendizaje colaborativo. 4) promueve la participación de los estudiantes en la creación de conocimiento.

Estos motivos coinciden con las áreas de oportunidad que hemos descrito para la enseñanza de ELE en Japón, y con las competencias interculturales que esperamos desarrollen nuestros estudiantes. Con esa idea hemos trabajado en la creación de ambientes virtuales para facilitar la interacción con el medio sociocultural de la lengua española.

TELETÁNDEM: CARA A CARA CON “LA OTRA” CULTURA

La primera acepción del vocablo “tándem” que se refiere a una bicicleta para dos personas, ha pasado a ser apenas una imagen referencial ante el significado que ahora alude a una forma de aprendizaje colaborativo cada vez más común en LE.

Tiene sus antecedentes en Europa, en los años 60 del siglo XX y se ha definido como el contexto en el que “parejas de estudiantes de países e idiomas diferentes se comunican y trabajan en colaboración para aprender sobre la lengua y la cultura de ambas partes”. (González y Nagao, 2019).

Considerando la espacialidad, se ha dado en forma de: **teletándem presencial o no presencial.**

El encuentro entre dos personas de diferentes lenguas y culturas es un proceso estimulante y enriquecedor, sin embargo, limitado a la capacidad real del desplazamiento y la coincidencia temporal en un espacio físico. Así, ante la imposibilidad de esa coincidencia, se aprovechan diversas vías de contacto no presencial.

Considerando la variable temporal, se ha hablado de: **teletándem sincrónico o asincrónico.**

La posibilidad de una interacción directa y simultánea en el tiempo real llegó a emplear medios como el teléfono o incluso las señales de radio aficionados. El desarrollo de nuevos medios ha incrementado también estas posibilidades de contacto sincrónico.

Por otra parte, aún sin las posibilidades de una comunicación sincrónica, se ha utilizado como una herramienta educativa a través de cartas, mensajería electrónica y otros recursos.

Con la aparición de Internet, el tándem se potenció como e-tándem o teletándem, aprovechando múltiples plataformas, como Skype. A partir de las “tecnologías invisibles” que ya se vuelven naturales y las plataformas o redes sociales más populares (Messenger, WhatsApp, Line, Instagram, Zoom...) las modalidades de teletándem también están en proceso de redefinición.

En el ámbito académico se habla de **teletándem institucional o independiente**, según se lleve a cabo “dentro de un contexto institucional, como una escuela o una universidad” o por “un acuerdo mutuo entre individuos” (Telles y Vasallo, 2006).

A su vez, por su reconocimiento en programas académicos o extracurriculares, puede haber **teletándem institucional integrado o no integrado**, dependiendo de su uso funcional dentro o fuera de los programas curriculares. Entre estos se ha denominado a una modalidad híbrida **teletándem institucional semiintegrado** que -como veremos- es el marco de las prácticas de teletándem descritas en este trabajo.

El teletándem se sustenta esencialmente en los principios de reciprocidad y autonomía; en relación con estos, diversos estudios añaden las necesidades de colaboración, responsabilidad e igualdad de los participantes en este tipo de prácticas.

De acuerdo con Brammerts (2006), el principio de autonomía demuestra que “cada uno de los dos compañeros es responsable de su propio aprendizaje y determina qué,

cuándo y cómo desea aprender y qué tipo de ayuda quiere percibir de su compañero”.

Por otra parte, agrega que la reciprocidad es “el aprendizaje que tiene lugar en una colaboración en la que cada compañero aporta capacidades y destrezas que el otro quiere adquirir, y donde ambos compañeros se van a ayudar mutuamente”, teniendo en cuenta que “la dependencia alternativa de ambos exige que se comprometan el uno con el otro” y que los dos obtengan el mismo provecho del trabajo común. Este principio se refiere a la posibilidad de que los participantes sean estudiantes y, en otro momento, también tutores.

Como veremos más adelante, para que el propio estudiante tenga conciencia de su proceso de aprendizaje con el teletándem, es importante el papel del profesor como mediador. Precisamente para este propósito, ha sido de gran utilidad la herramienta de Padlet, que describimos a continuación.

PADLET: UN ESPACIO COLABORATIVO

Padlet es una plataforma web colaborativa que funciona como una especie de periódico mural, con recursos para compartir y organizar contenidos, a través de tableros digitales. Es accesible a través del sitio web (www.padlet.com) o de una aplicación. Ha funcionado desde el 2012, según registros de la Compañía de Tecnologías Educativas Padlet (anteriormente llamada Wallwisher).

Algunos docentes subrayan sus posibilidades de hacer que el aprendizaje sea más reflexivo e interesante para las generaciones jóvenes. Llamen la atención en el ámbito educativo estas características: es una herramienta colaborativa; su interfaz es intuitiva, sencilla e interactiva por lo que requiere una mínima competencia digital; no requiere registro o autenticación; es accesible a través de diferentes dispositivos (PC, dispositivos móviles); se puede compartir fácilmente; permite la publicación, edición y almacenamiento

de contenidos variados (texto, imágenes, audios, videos, enlaces); permite la participación como usuario o editor, para el cuidado de los contenidos; permite comentarios y reacciones a las publicaciones; cada muro cuenta con un enlace URL, y es exportable para insertarse en otros espacios académicos o redes sociales; ofrece diseños variados; puede ser gratuita hasta un número limitado de muros; hace factible la interacción casi sincrónica, al actualizar los comentarios de los participantes de manera inmediata.

Una investigación sobre el uso de Padlet dentro de las clases de ELE en Japón (Méndez Santos y Concheiro, 2018) ha reseñado entre los objetivos alcanzados: mayor exposición a la lengua meta (español) mayor desarrollo de aspectos emotivos en el aprendizaje de la lengua, que se traducen en mayor motivación. Por otra parte, se describen también: mayor aprendizaje significativo; mayor alfabetización digital; mayor producción escrita; mayor competencia intercultural.

Padlet ha servido para el registro de la interacción y contexto, en apoyo a las sesiones de teletándem referidas más adelante en este trabajo.

COMPETENCIA INTERCULTURAL

Dentro del enfoque comunicativo vigente en la enseñanza de lenguas, desde hace cinco décadas, se han podido englobar a su vez necesidades particulares o visiones desde diferentes disciplinas. Por ser esencial para su transmisión, la lengua se relaciona estrechamente con la cultura. Al mismo tiempo, el componente cultural es cada vez más importante en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Nuestro objetivo de ver cómo el concepto vygotksyano de la ZDP ha ampliado las posibilidades de aprendizaje para estudiantes de ELE, considera las ya expuestas competencias tecnológicas y, principalmente, las competencias interculturales.

El Instituto Cervantes define la competencia intercultural como “la habilidad del

Enfoque sociocultural del aprendizaje colaborativo con recursos digitales

aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad” (Instituto Cervantes. Competencia intercultural).

De acuerdo con el currículo del Instituto Cervantes, el componente cultural es cada vez más importante en la enseñanza de la lengua española. Así, el Plan curricular vigente contempla el inventario de *Referentes culturales*, el de *Saberes y comportamientos socioculturales*, así como el de *Habilidades y actitudes interculturales*, que nos sirve para el análisis del caso a exponer en este trabajo (Instituto Cervantes. Plan curricular, PCIC).

UN CASO: ENTORNO DIGITAL Y CONTACTO REAL CON HISPANOHABLANTES

Evaluar la competencia intercultural resulta complicado al tratar de medir actitudes y procesos subjetivos. No obstante, considerando los saberes fundamentales antes referidos, podemos tomar como base el inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* para aplicar una metodología cualitativa al observar los resultados que han tenido el teletándem y el Padlet en nuestros cursos, con el propósito de aumentar estas competencias en nuestros estudiantes.

Dentro del enfoque comunicativo, el denominado enfoque por tareas (que propone el uso real de la lengua) ha sido esencial en el desarrollo del curso.

Aplicamos una metodología cualitativa para la interpretación de las tareas en estos entornos virtuales (teletándem, Padlet y Google Classroom) y observar la aproximación de los estudiantes a las competencias interculturales, con algunas muestras que podrían servir para la propuesta de un seguimiento sistemático de este tipo de prácticas y futuras

líneas de investigación.

ANTECEDENTES Y CIRCUNSTANCIAS

Desde 2017 se han realizado sesiones de teletándem dentro de diferentes cursos de español en la Universidad de Estudios Internacionales de Kanda (KUIS), con la participación de más de 200 estudiantes. Esta práctica se realiza en colaboración con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Se trata de una modalidad de teletándem institucional semiintegrado, es decir, reconocido por ambas entidades (KUIS y UNAM), pero con diferentes funciones. Para la UNAM, como actividad extracurricular en el entorno de la Mediateca de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT); para KUIS, como una práctica regular dentro de diferentes cursos: Estudios Especiales sobre México, Comunicación Masiva en el Mundo Hispano y Estudios en Español IV.

Se han aprovechado recursos tecnológicos y digitales como Zoom (desde 2017)², Skype, Messenger, Facebook, Line, WhatsApp. Además, Google Classroom y Padlet han sido efectivos para compartir información, referencias y materiales de apoyo.

DINÁMICA: TAREAS Y ESPACIOS DE APRENDIZAJE

El caso que nos ocupa es la aplicación de entornos virtuales usando las herramientas de Google Classroom, Padlet y sesiones de teletándem, dentro del curso Estudios de Español IV-12 (semestre de primavera) y IV-22 (semestre de otoño), que se enfoca en temas sociales y culturales de los países de América Latina. El curso está dirigido principalmente a alumnos de 3º y 4º año de lengua española.

Consideramos la dinámica durante cinco semestres (2020-2022). Se programan

² De acuerdo con Media Education Center, MEC Zoom se utilizó por primera vez en KUIS para una sesión de teletándem en estos cursos, en 2017.

Enfoque sociocultural del aprendizaje colaborativo con recursos digitales

cinco sesiones de teletándem durante cada semestre, con propuestas temáticas vinculadas a los contenidos del curso: contexto geográfico e histórico, rasgos culturales de América Latina, problemas sociales de la región. Enmarcados en estos, se desarrollan tópicos específicos.

Considerando el propuesto enfoque por tareas, se utilizan de manera complementaria las plataformas de Google Classroom y Padlet, en apoyo a las sesiones de teletándem.

Google Classroom funciona como el soporte básico para el anuncio y entrega de tareas y reportes, así como para referir a los estudiantes al Padlet. Éste es a su vez el espacio para la publicación y almacenamiento de materiales didácticos (resumen de vocabulario y temas expuestos en cada sesión de clase, referencias textuales, audiovisuales, etc.). A partir de su publicación, este espacio se abre a la interacción de todos los participantes: profesores y estudiantes de México y Japón.

La tarea central de teletándem es una sesión en la que se espera la interacción del estudiante japonés con un par hispanohablante para tratar temas correspondientes a las clases. Los docentes median en la asignación de compañeros y facilitación de datos de contacto iniciales. Una vez que se entabla la comunicación, los mismos estudiantes deciden horarios y plataformas a usar: Zoom, Messenger, Line, Instagram, WhatsApp, etc.

El Padlet contiene inicialmente materiales desarrollados por las docentes, en su papel de mediadoras en este proceso: a) instrucciones para hacer publicaciones; b) indicaciones sobre duración, contenido y fechas para la realización de las prácticas de teletándem; c) un cuadro con los nombres de los compañeros que interactúan en las sesiones; d) materiales de referencia y vocabulario sobre los temas correspondientes a la clase (textuales, audiovisuales, etc.) e) enlace al formato (Google Forms) en el que se

debe reportar el final de cada sesión de teletándem. Como un espacio abierto a las dinámicas interculturales que se desean propiciar, a cada Padlet se pueden sumar libremente: comentarios, referencias, publicaciones y materiales por parte de toda la comunidad estudiantil participante, en las lenguas estudiadas: japonés y español. Al interactuar en estos espacios, cada estudiante sabe que no se trata de un diálogo específico con un solo interlocutor, sino con un grupo que puede enriquecer también sus competencias interculturales, de manera complementaria a la práctica con un compañero en particular.

APLICACIÓN PRÁCTICA

El curso ha tenido un promedio de 28 estudiantes cada semestre, y entre ellos, 138 alumnos se consideran nuestro universo de estudio. El teletándem tiene algunos lineamientos: los estudiantes deben conversar 40 minutos (20 en japonés y 20 en español) partiendo de las competencias lingüísticas esenciales. Los temas de la conversación se relacionan con los que se expusieron en la clase. Los materiales de apoyo y el vocabulario pueden consultarse en el Padlet.

Aunque éstas son las directrices formales para el aprendizaje, los participantes aportan espontáneamente otros temas, saludos y comentarios para un trato más cercano que permita estimular la motivación (algunos estudiantes han registrado sesiones de hasta cuatro horas).

Tras completar cinco sesiones de teletándem, los estudiantes tienen una asignación final: una presentación en clase y un reporte a partir de algún tema de interés surgido en las sesiones de esta práctica colaborativa.

Consideramos algunas muestras tomadas de:

- 1) Los formatos de retroalimentación entregados (a través de Google Classroom) por los estudiantes al final de cada sesión de teletándem. Se revisaron alrededor

Enfoque sociocultural del aprendizaje colaborativo con recursos digitales

de 680 formatos, correspondientes a las 5 sesiones de cada uno de los 138 participantes en Japón.

- 2) Los trabajos entregados por los alumnos, en los que se refleja el tema seleccionado para el reporte y presentación final.
- 3) Los espacios colaborativos (Padlet) en los que se puede apreciar de manera escrita y visual la interacción grupal de los aprendientes. Se han acumulado 25 Padlets correspondientes a los 5 creados durante cada semestre.

Aun sin establecer un valor numérico, se pueden encontrar en la mayoría de los documentos examinados, elementos que corresponderían al referido inventario *Habilidades y actitudes interculturales*, del Instituto Cervantes. A manera de ejemplificación se han transcrito (con algunas correcciones y omisión de nombres) fragmentos de los reportes y formatos.

HABILIDADES INTERCULTURALES:

1. Observación

Esta práctica registra las formas en que los estudiantes se aproximan a la otra cultura, desde sus propias visiones o la curiosidad por aspectos particulares, que se percibe en: la formulación de preguntas previas, la focalización de atención en contrastes con la cultura a descubrir, sus valores, creencias, etc. En los formatos se repite la sorpresa inicial y curiosidad de los alumnos japoneses por los nombres completos de sus compañeros hispanohablantes, significados, origen y trato familiar.

Mi amiga se llama Angélica. Me sorprendió que ella tiene dos apellidos y uno es japonés...sus abuelos llegaron de Japón, pero ella es mexicana...ahora es amiga y le puedo decir Angie.

Los temas de las clases que comprenden asuntos conocidos (gastronomía, fiestas y tradiciones, lugares y personajes populares) parecen fáciles de abordar desde observaciones propias o experiencias previas. Sin embargo, el contacto auténtico con los hablantes en el entorno cultural estudiado genera nuevas visiones.

Como trabajé en restaurante mexicano he comido todos los tacos... pero mi compañera dice que hay otras comidas de otros lugares...me dijo muchas que nunca había visto.

Otro caso:

(Nombre) me mostró un cuadro de verdad porque fue a la casa de Frida Kahlo. Yo... la había visto en un libro, pero la pintura de allí es muy grande y colorida... No sabía que su esposo era el pintor famoso que la hacía llorar.

2. Comparación, clasificación y deducción

La comparación es una habilidad que permite al alumno encontrar coincidencias y diferencias entre la cultura estudiada y la propia. El inventario enuncia como ejemplos: husos horarios, concepción del tiempo, valores familiares, etc. Lo podemos notar a partir de los primeros contactos entre los estudiantes para acordar los encuentros.

Esta semana era la primera vez... pero yo estaba unos minutos tarde porque no sabía bien la hora de México. Me puse muy nervioso...pero él era muy amable y decía que en tiempo del mexicano no es un gran problema. Me alegro de conocer a (nombre).

Se aprecian comparaciones en aspectos generales de la vida en sociedad, valores y significados. Hay deducciones e interpretación de hechos culturales desconocidos. Las tradiciones figuran entre los temas con más comparaciones.

Enfoque sociocultural del aprendizaje colaborativo con recursos digitales

Yo creo que Obon se parece al Día de muertos... nosotros también ponemos una berenjena para viajar los espíritus...Pero en México me dio impresión (de ser) más alegre, como fiesta. Mi amiga tenía un video de su familia en el cementerio...pusieron flores, pero también llevaban ¡músicas!

3. Transferencia, inferencia, conceptualización

Los estudiantes pueden llegar a plantear sus propias hipótesis predictivas o explicativas en relación con aspectos concretos de la realidad sociocultural que están estudiando. Según el inventario puede haber “inferencia a partir de los datos que proporciona el contexto, de... hechos observados” (Instituto Cervantes. Inventario). En este curso, el contenido de las clases y el material de referencia en el Padlet, sirven como contexto.

Vi la foto y me sorprendí porque no sabía que la UNAM es un Patrimonio de la Humanidad...y le pregunté a (nombre) que cómo lo cuidan ... pensé que nadie podía entrar allí, pero él dice que los estudiantes pueden caminar cerca todos los días aunque es un lugar tan valioso....

Si bien, se trata de valoraciones o posiciones subjetivas con respecto a la otra cultura, los alumnos llegan a comprender variadas formas de apreciar las características en las que se desenvuelven las sociedades del mundo hispano.

Mi amigo japonés había ido a Guatemala... me decía que todas las comidas, siempre son muy picantes y tienen muchas grasas allí y en México...Pero (nombre) me mostró que hay muchas comidas “light”. Ella es ¿vegana? -lo siento, no entendí bien la palabra- solamente come vegetales sin chiles. Nosotras decimos que no parece mexicana...y nos reímos...

Se propone dentro de esta habilidad, que los alumnos puedan sistematizar los

datos que describen a partir de interpretaciones de las distintas fuentes consultadas.

En el Padlet hay una foto de Xilitla...busqué otra información y me gustó mucho el lugar tan interesante. Vi que se llama San Luis Potosí... Yo quiero ir a esos lugares bonitos de México... pero mi compañera no sabía... me sorprendí mucho de eso...pensaba que todos los mexicanos conocían todos los patrimonios y lugares de turismo.

4. Ensayo y práctica

Una oportunidad que suele despertar interés y motivación en los estudiantes es la práctica de comportamientos socioculturales representativos de la cultura estudiada. Se trata de una “aproximación a aspectos parciales de productos culturales (representaciones folclóricas o artísticas, por ejemplo), con el fin de analizarlos, interpretarlos o disfrutarlos” (Instituto Cervantes. Inventario).

En este sentido, en su papel mediador, las docentes han propiciado eventos culturales relacionados con el Día de muertos y la Navidad. Estos se han celebrado en formato híbrido, con la presencia física de estudiantes en el espacio de KUIS y sus compañeros mexicanos conectados simultáneamente por Zoom. O completamente en línea, pero con estudiantes mexicanos mostrando las tradiciones desde sus casas o el entorno familiar. Así, los estudiantes han colocado altares de muertos, han participado en posadas (fiestas navideñas) mexicanas, han roto una piñata y han escrito tarjetas navideñas, siempre en colaboración con sus compañeros hispanohablantes. Al experimentar tales eventos tradicionales, el alumno es capaz de explicar y transmitir estas situaciones interculturales.

Enfoque sociocultural del aprendizaje colaborativo con recursos digitales

Mi compañera me invitó a la posada en su casa. Me gustó mucho la piñata... Creía que era solamente decoración... Ahora sé el significado... Quiero participar y ganar muchos dulces.

5. Evaluación y control

Según el inventario que tomamos como referencia, es importante que los alumnos contrasten sus hipótesis o deducciones sobre los rasgos culturales a observar, a través de diferentes fuentes. El contacto con los compañeros de teletándem es una fuente válida como referente para la adquisición de saberes socioculturales, pero igualmente pueden complementarse con indagaciones académicas. El inventario anota que es importante el “registro de los conocimientos socioculturales...empleando instrumentos de evaluación” (Instituto Cervantes. Inventario).

Para este propósito, en el curso se ha establecido como actividad final, la entrega de un reporte y una presentación basada en alguno de los temas que haya despertado mayor interés en las interacciones en el teletándem. El proceso de selección del tema por parte del mismo alumno, lo lleva a repasar los tópicos culturales, los conocimientos adquiridos y a tomarlos como base para una investigación. Esta competencia intercultural se asocia con la habilidad de comunicar la comprensión de la cultura observada, empleando sus competencias lingüísticas (escrita) para el reporte y (oral) para la presentación.

6. Reparación, corrección

De acuerdo con las competencias desarrolladas y que se han descrito en los puntos anteriores los estudiantes tienen oportunidad de matizar de manera consciente la representación de las realidades, hechos o productos culturales que provocan generalizaciones y visiones estereotipadas. Con esto, se busca la

“activación reflexiva del conocimiento interiorizado para realizar descripciones de hechos y productos culturales libres de prejuicios y estereotipos” (Instituto Cervantes. Inventario).

Es difícil abordar de manera exhaustiva los variados temas culturales que podrían ayudar a estudiar y comprender mejor a los países hispanohablantes. La aproximación intercultural de los estudiantes en esta dinámica contribuye a que los participantes sean más críticos ante las fuentes que a veces simplifican los rasgos socioculturales de estos países.

No creía que los mexicanos en Estados Unidos también trabajaban como doctores, artistas o políticos... siempre veo en la televisión que cruzan la frontera como ilegales y por eso hay muchos problemas... pero mi compañera me mostró un mexicano que es un gran astronauta...por eso busqué más de su vida tan interesante.



KANDA UNIVERSITY OF
INTERNATIONAL STUDIES



ENALLT

ESCUELA NACIONAL
DE LENGUAS, LINGÜÍSTICA
Y TRADUCCIÓN UNAM



KUIS -UNAM

SESIONES DE TELETÁNDEM

METODOLOGÍA:

Los estudiantes de lengua española de KUIS participarán en SESIONES de TELETÁNDEM, con estudiantes de lengua japonesa en la ENALLT (UNAM), dentro del proyecto AVLE, Aprendizaje Virtual de Lenguas Extranjeras.



**Aprovecha esta
oportunidad.
Vamos a conversar
sobre Latinoamérica
y a conocer
nuevos amigos
en el TELETÁNDEM
¡Ánimo!**

- Los temas de las clases servirán para sesiones de conversación entre estudiantes japoneses y mexicanos.
- Las sesiones de conversación serán en línea.
- Los estudiantes contactarán a sus pares en México para acordar el día y la hora para cada sesión.
- Cada estudiante tendrá los datos de conexión de sus compañeros en México (Zoom, WhatsApp, Skype, Facebook, correo electrónico, etc.)
- Habrá 20 minutos de CONVERSACIÓN en cada lengua. En algunas sesiones pueden iniciar en EN ESPAÑOL y en otras EN JAPONÉS.
- El objetivo principal es que los estudiantes conversen sobre temas de la historia, cultura y sociedad de México, América Latina y Japón. Estas conversaciones pueden realizarse en un ambiente amigable entre los estudiantes japoneses y compañeros en México, hablantes nativos de español, que además son estudiantes de lengua japonesa.

Explicación inicial sobre las sesiones de teletándem para estudiantes del curso Estudios de Español IV-12 y Estudios de Español IV-22.

CONCLUSIONES

En una época de notables competencias tecnológicas en la comunidad académica, surgen amplias posibilidades para la creación de herramientas didácticas disponibles en entornos digitales. A partir de la teoría sociocultural de Vygotsky, que pondera la interacción social como un potencial del aprendizaje, se pueden fomentar tareas interactivas, que pongan en contacto a los estudiantes japoneses de ELE con la realidad sociocultural de los países hispanohablantes.

Determinadas condiciones favorecen el enriquecimiento de estos entornos de aprendizaje de lenguas en la actualidad: 1) La alfabetización o competencia tecnológica, que a la par con el desarrollo de plataformas y herramientas, ha ampliado ese espacio que hace posible de manera natural y cotidiana las interacciones a escala global. 2) Los saberes que persisten como la esencia para el aprendizaje de una lengua, y que ponderan cada vez más la necesidad de la comprensión de las otras culturas. Es decir, la competencia intercultural. 3) La autonomía que se está desarrollando en los aprendientes de lengua, ante el manejo de estos recursos y exploración de nuevas herramientas para poder interactuar con hablantes naturales de la lengua estudiada, consolidando un espacio propio de aprendizaje fuera del aula, como pares, tutores y colaboradores en el aprendizaje mutuo.

En este contexto, hemos aprovechado recursos digitales como Google Classroom, Padlet y medios que permiten la realización sistemática de sesiones de teletándem, dentro de un curso de lengua española. La mediación docente ha servido para enmarcar estas prácticas dentro de objetivos didácticos específicos, y ha podido registrar la competencia intercultural que demuestran los alumnos, de acuerdo con el inventario de habilidades que propone el Instituto Cervantes para este fin. Durante cinco semestres, los participantes en estas sesiones de aprendizaje colaborativo han demostrado diferentes habilidades

referidas por el inventario: observación, comparación, transferencia, práctica, evaluación y corrección. Los reiterados comentarios en torno a observaciones particulares de las costumbres y formas de vida de los compañeros en estas sesiones, así como el contraste y asombro ante las tradiciones desconocidas, nos permiten apreciar al estudiante japonés, no solamente en su descubrimiento del entorno sociocultural explorado, sino en el reconocimiento de su propia identidad social.

Tanto las herramientas utilizadas, como la metodología y aplicación de este tipo de prácticas constituyen un recurso importante y funcional en estos momentos, pero deben someterse a investigaciones más profundas, que se adapten también a la evolución de nuevos entornos digitales, patrones educativos y realidades sociales.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Trad. de Myriam Ávila. Belo Horizonte: UFMG.

Brammerts, H. (2006). Aprendizaje autónomo de lenguas en tándem: desarrollo de un concepto. Ojanguren Sánchez, A. y Blanco Hölsher, M. (2006). *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 19-28.

Brammerts, H. (1996). Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In D. Little, & H. Brammerts (Eds.), *A guide to language learning in tandem via the internet* (Occasional Paper, 46). Dublin, IE: Centre for Language and Communication Studies.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Caldwell, H. and Heaton, R. (2016) The interdisciplinary use of blogs and online communities in teacher education. *International Journal of Information and Learning Technology*. 33(3), 142-158.

GIDE (Grupo de Investigación de la Didáctica del Español) (2012). Cuestionario sobre Análisis de Necesidades Aplicado a los Alumnos Universitarios Japoneses de Español –Informe– [consulta: 18 de octubre de 2022] Disponible en la web <http://gide.curhost.com/archivos/201405indice.pdf>

González, S. y Nagao, K. (2019). Nuevos espacios virtuales para el aprendizaje: la experiencia de teletándem japonés-español. *The Journal of Kanda University of International Studies*, 377-391.

Holec. H. (1980). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*: Publicaciones del Consejo de Europa.

Instituto Cervantes. Competencia intercultural.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

Instituto Cervantes. Habilidades y actitudes interculturales. Inventario.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_inventario.htm

Instituto Cervantes. Plan curricular, PCIC.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm

Jackson, J. (Ed.). (2014). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge.

- Kramersch, C.; Uryu, M. (2014). Intercultural contact, hybridity, and third space. In: Jackson, J. (Ed.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, p. 211-225.
- Méndez Santos, M. y Concheiro, P (2018). Uso de herramientas digitales para la escritura colaborativa en línea: el caso de Padlet. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, núm. 27.
- Ojanguren Sánchez, A. y Blanco Hölsher, M. (2006). *El aprendizaje autónomo de lenguas en tandem. Principios, estrategias y experiencias de integración*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Resta, P., & Laferrière, T. (2007). Technology in support of collaborative learning. *Educational Psychology Review*, 19 (1), 65-83.
- Telles, J. y M. Vasallo (2006). Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT, *The ESpecialist*, 27, 189-212.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires: La Pléyade.